THE CHINESE EDUCATIONAL REVIEW

教育雜誌

現代教育思潮號

第十四卷第九號　　(每月廿日發行)　　十一年九月廿日

目次

特載——論新學制中等教育(王岫廬譯)……孟祿
最近教育思潮的趨勢……黃公覺
日本現代教育之四大思潮……錢鶴
日本最近教育思潮概觀……楊賢江
藝術教育概論……胡人椿
個性教育概論……王駿聲
社會的教育概論……常道直
日本自由教育說之介紹(一)……祁森煥
日本自由教育說之介紹(二)……劉叔琴
愛倫凱的教育思想……章錫琛
柯爾氏的教育觀……郭夢良
蒙台梭利之小學教育方法論……常乃德
嘉木氏之美育論……黃公覺
附錄——德意志之中等教育……王光祈

Vol. XIV　　September, 1922

Commercial Press, Limited
SHANGHAI, CHINA

上海商務印書館發行

每冊一角五分 —— 每年一元五角　　中華郵政局特准掛號認為新聞紙類



美國教育局長式葛特 (John James Tigert)



美國全國體育聯合會會長威林斯女士 (Miss Chad Ormond Williams)

教育雜誌

第十四卷第九號　(每月二十日發行)　十一年九月二十日

現代教育思潮號目次

插圖

名畫「眞理之探求」　美國教育局長忒葛特　美國全國教育聯合會會長韋林斯女士

特載

論新學制中等教育(孟祿 Monroe 著)(王岫廬譯)

最近教育思潮的趨勢……黃公覺

日本現代教育之四大思潮……錢　鶴

日本最近教育思潮概觀……楊賢江

藝術教育概論……胡人椿

個性教育概論……王駿聲

社會的教育概論……常道直

日本自由教育說之介紹(一)……祁森煥

日本自由教育說之介紹(二)……劉叔琴

愛倫凱的教育思想……章錫琛

柯爾氏的教育觀……郭夢良

蒙台梭利之小學教育方法論……常乃德

嘉木氏之美育論……黃公覺

附錄

德意志之中等教育(王光祈)

補白

各國教育程度比較表　各國少年青年死亡率比較表

特載

THE MIDDLE SCHOOLS

By Professor Paul Monroe

THE middle school has as its function the selection of the children of superior ability and the training of them for leadership in the various lines of professional and vocational activities. The acknowledgement of public responsibility for the education of the masses in the rudiments of learning through elementary schools usually comes at a much later stage of development than does the recognition of the importance of the training of leaders. Public responsibility for the education of the masses in the elementary stage follows the growth of democratic ideas. On the other hand, the importance of a trained leadership emerges much earlier, with the growing consciousness of nationality. As nationality emerges with all people much earlier than democracy, naturally the public character of middle school education is earlier recognized. The middle schools of all European countries have a long history, reaching into the remote past. But the recognition of the public responsibility of elementary education is with most of them of very recent origin. In democratic England this dates from as late as 1870. Consequently in most countries secondary education is yet looked upon as of greater importance than other phases of education. Usually it is better organized, better supported, better equipped with materials and with trained teachers.

In China, under the old imperial systems, which officially recognized and supported the examination system only, there were yet many academies or schools of secondary character which were semi-public in character and contributed much to the leadership of the nation.

In any country, with the development of democracy, the function of the middle school becomes much more complicated. These schools must continue to perform their traditional function of selecting and training for leadership. These functions are just as important as in the past, and more

difficult to perform, both because the need is as great or even greater, and because the public and the authorities are less apt to recognize this need. But the growing democracy creates new needs and phases, new demands upon the middle schools as to selection and as to training. The difficulty of selecting youth of ability is now greater because a much wider social source of material for the schools is created. The task of training is rendered much more difficult because the numbers in the schools are now greatly increased and because the range of ability is now much greater. Because of the latter the standard of work is necessarily lowered. The schools perform this function less satisfactorily and there gradually grows up a confusion concerning the function of the middle schools.

This confusion usually centers around the debate whether the middle schools are designed to select and prepare for the more advanced technical, professional, or cultural schools, or whether in themselves they should be the finishing schools of technical, professional, or cultural character. Even with those who hold the latter view there is a division of opinion as to whether these middle schools should be technical and professional or should be cultural, furnishing the so-called finishing education. In the United States the middle schools, or high schools as they are called, are frequently termed "the people's colleges" with the inference that they should be finishing schools of a cultural character for the large proportion of the population who cannot afford to send their children to the higher schools. As a matter of fact, in the recent past they did so largely become "people's colleges" that they were failing to perform their proper social function of selecting and preparing leaders. The past few years have witnessed a decided tendency to make these schools largely pre-professional or technical, based on the realization that the majority of these pupils would never attend higher schools but that they must be given some kind of training that would fit them for their vocation and for some position of leadership more or less important.

As a matter of fact a democracy demands both of these services from its middle schools. They must select and train its leaders, both the group which is to go on to higher technical and cultural training, and the group which can afford no more time for training than the middle school gives. This latter group furnishes the "noncommissioned officers," as it were, in the various lines of social service. A democratic society is a complex one—not a simple one. The education that fits for it must provide for a variety of needs. Hence it is no confusion of ideas to hold that the middle school

must do both things. But each of the aims, cultural or technical, have a variety of forms. The technical may be of an industrial, a commercial, a scientific, a political, or an educational character. In fact there may be many. And the cultural aim in time must be focused upon some of these more scientific purposes. Consequently these aims must be provided for through a complex middle school program. Either there must be several kinds of middle schools, or a composite middle school must provide for a variety of needs through a flexible organization.

In China, as in all other countries, the middle school must accept and provide for these two large social needs. Moreover, the situation is further complicated not only by the fact of a growing democracy, but by a complete transition of dominant intellectual and moral ideals and processes similar to the renaissance in European thought at the beginning of the modern period in history. It was out of this period that the middle schools of Europe took shape. Their institutional organization, their avowed purpose and social function, their methods and their curricula, were then formulated. Until recently there had been but slight modification in any of these. The development of natural science has modified its curricula—in part—and its method throughout. The development of democracy has modified its organization and function. In China all these forces are brought to bear at once. But in solving this complicated problem, China at last has the assistance of the experience of other countries.

China's greatest educational problem, then, is to organize a system of middle schools which will do for her two things—first, select out the boys and girls of high ability; second, to give them a mastery of modern knowledge and a training in the fundamentals of some one of the vocations essential to society. For a limited few, superior in economic advantages and in natural ability, the secondary schooling may be of a general cultural character that would underlie the technical or vocational training which would be given. Consequently the middle schools must offer the opportunity for the fullest cultural development. Upon this the highest leadership depends.

To the larger number of those who enter the middle schools an education must be given which is adequate in itself and will equip the student to enter directly into the special activity for which he is prepared and which contemporary life needs. These needs are numerous: The abilities and interests of students are varied; the courses of studies offered by the middle schools should provide for the fundamental needs of society and for the more general interests and abilities of students.

Consequently the middle school should offer several parallel courses of study, or there should be several kinds of middle schools, affording a variety of types of education. European practice favors a variety of types of schools to provide for these varying social needs. American practice favors the one-type school with several parallel programs, though the practice is not by any means uniform. This general difference is again based on the dominating force controlling education. In Europe the force of nationality control and the purpose of training leaders for efficient service in their special lines dominates. In the United States the force of democracy control and the practice favored is that of involving all pupils in one school but giving them the choice of a variety of programs.

In the opinion of the writer both plans have genuine merit and both should be adopted. That is, there should be schools of a technical and professional character that should provide for special interest alone. Such schools can do this with greater efficiency than general schools. On the other hand, the general schools of a secondary grade should provide for a variety of interests by offering a number of parallel courses.

China, in fact, has pursued the double policy in establishing a system which includes both special technical schools of the secondary grade and also the middle school of general character. The one outstanding defect of this system on the organization side is that the general middle school offers only one program which demands of every pupil the same program of work.

By modifying the existing middle schools so as to provide for a variety of social needs and a variety of individual interests and abilities, the Chinese system would possess the merits of both the European and the American system—would embody both the nationalistic and the democratic tendencies in education. This would conform to the general tendency of development in the secondary schools of the United States in recent years. To an extent the tendency in European countries since the Great War has been to the same end. In China where there are technical schools of middle grade which have been doing good service, and are now well established, with efficient organization and a reliable clientele, it would be unwise to abandon these, in order to have a uniform one-grade system. Where technical or professional schools have really been meeting a social need—and all such in China that are efficient do meet a social need—they should be left undisturbed. The great change that is needed is to introduce a variety of courses into the standard middle school.

Before seeking to analyze the program of such schools into constituent parts one other consideration needs to be mentioned. Two considerations demand that the middle school period should be longer than the present four years. In the first place, the secondary school should give the fundamental training in language, in science, in mathematics, and in the social subjects which lie at the basis of successful training in all the professions. Such education demands a training which should extend over more than four years. It cannot be given in four years. As a matter of fact, the existing organization does not pretend to give it within the limits of four years, but supplants it with preparatory years subsequent to it and sometimes antecedent to it. The middle school program should be at least six years in length. In all European countries it is at least six and in most of them has in the past been nine. In the United States to the four-year middle school has been added the college course of four years or at least half of it of two years—general cultural training before entrance upon the technical and pre-professional. In both Europe and America the tendency is now toward a uniform six-year course.

This could be provided for in China, by inclusion of the last year of the higher primary school into the middle school program, for those children who are to take the middle school course, and by the inclusion of the preparatory year which now is usually attached to the various technical and pre-professional schools of college grade and to the universities. This can only be successfully done if the middle schools so change their methods of instruction that the pupils actually get a knowledge of and an ability to use the subjects studied so that the subsequent preparatory year will be unnecessary. Methods now in vogue will not accomplish this. But this is a subject for a future discussion.

The second consideration demanding an enlarged middle school program is that there is a great educational advantage in keeping the pupil at work on a continuous program and under one organization for a number of years. Thus it is far better educationally in every respect to have the pupil under one organization, working toward a definite aim in a six-year middle school than to have one year in a higher primary, four years in a middle school, and one to three additional in a preparatory school. A six-year program would afford a great economy in time and a far more effective educative training.

If such a six-year term was adopted as is now proposed, it would afford opportunity for a far more effective organization of the curriculum. A part of the program could be of a general character, a part of it could

be specifically vocational or pre-vocational. The first three years could offer a general program, alike for all, or differing but slightly for large groups. The last three years could offer several parallel courses of a distinctly pre-vocational character.

The pre-vocational groups would be those (1) based on the sciences and mathematics, such as engineering, medicine, and scientific agriculture. (2) Those based on the industrial and social sciences, such as industry, commerce, banking, and business in general. (3) Those based on the political and social, such as law and government service. (4) Those based primarily on philosophy, the languages, and the historical social sciences, such as education and the general cultural or philosophical studies. The basal courses of study then would be the scientific, the commercial, the political and social, the educational and cultural. The six-year program would be organized into a three-year general and a three-year pre-professional and pre-vocational. In small schools the junior school program would not be differentiated. In large ones there might even be slight difference between two or three basal courses differing chiefly in the amount of science and the amount of modern language studies. In large schools and in populous centers the senior middle school might well afford more than the four basal courses. That is, the science course might be divided into a technical course and a medical course, even an agricultural course; the second one might well be divided into an industrial and a commercial one. The fourth might well be divided into an educational one, and a general cultural one for those desiring to specialize in philosophical, literary, and general cultural subjects. There is no need of a hard and fast regulation controlling the programs to be offered. It is one of the advantages of the proposed change that it affords opportunity for local variations.

Such a flexible organization provides fully for local social interests and needs, for individual variation, for expansion and progress. It assures a proper emphasis on the development of national strength, it safeguards the interests of democracy and of the individual. It embodies the best of modern educational theory based on the most successful recent experience. The change in organization may be supported with enthusiasm and confidence.

Whether it really works or not, whether it provides the results desired, depends upon the curriculum formulated and the methods used. These are subjects for subsequent discussion.

特　載

論新學制中等教育

美國孟祿著　　王岫廬譯

本期本爲「現代教育思潮」專號，適孟祿博士惠賜此文，對於吾國新制中等教育有所論列；而全國教育會聯合會亦將不日舉行，繼續研究去年議決之新學制。本誌恐此文發表過遲，不徒有負博士之盛心，且無以爲國人及時之考鏡。故茲特附印卷端，作爲本期特載。

中學校之職務，在選取能力較優之兒童而訓練之，使於各種專科與職業的活動中，成爲領袖之人材。此項人材教育，爲公家所注意者，遠在爲羣衆而設施之初等教育以前。公立之初等教育，隨民治觀念而起：人材教育，則伴於國家觀念，而發生較早。國家觀念之中於人心者，旣遠在民治觀念之前；因而各國承認中等教育之公衆性質，亦較初等教育爲早。歐洲諸國之中等教育，均有甚長歷史，可以溯及遠古。然公家承認初等教育之責任，則大抵爲最近之事。此舉於民治的英國中，遲至一八七〇年始克實現。雖至今日，大多數國家仍以中等教育較他級爲重要；故其組織較完善，維持設備與教師均較佳。

其在中國,於舊日科舉制度之下,仍有許多半公式之中等學校,於國家之領袖人材造就頗多。

無論何國,因民治主義之發展,中學校之職務益形複雜。一方面須繼續履行其屢世相承之職務,以選擇訓練領袖之人材。此種職務與在古昔同一重要,而履行則較難;以其需要有增無減,且政府國民均不若前此之覺察其需要也。他方面則方興未艾之民治主義,更創爲新需要與新位置。因而中等學校關於選擇訓練之任務,均發生種種新要求。關於優秀青年之選擇,則因社會材料之來源益廣,而困難益甚。其訓練方面,亦由於在學人數與材力種類之大增,而益形棘手。有後種之棘手,而功課程度乃不得不低落。此項學校之履行其職務,遂不若前此之完滿,寖且使人心思混亂,不知中學之職務爲何。

此混亂狀態集中於一種爭論:卽所謂中等教育究以選擇預備以升入較高之技術的專科的或修養的學校爲目的乎;抑將以其自身爲技術的專科的修養的完足學校乎?雖以懷抱後種意見之人,其中仍不免紛歧之見解;有以中學校當爲技術的及專科的者;亦有認爲當屬修養的者。美國之中學校,卽所謂高級學校,通常稱爲「平民的大學,」其意蓋謂:多數民衆不能遣其子女入較高學校者,卽可認此爲完足之修養學校也。自實際觀之,晚近中學校多具有平民大學之性質,致不克履行其選擇與預備領袖人材之正當職務。最近數年間,則發見一種確定的傾向,使此類學校大致成爲技術的或專科的初步;蓋深知大多數學生之不能更進於較高級學校,故不可

不施以某種訓練,俾彼等與其職務相宜, 且能居頗重要之領袖位置也。

民治主義之國家,於其所設之中等學校, 實際上固須兼前述兩種之職務。 此類學校必須選擇訓練其領袖人材; 凡能繼續受較高技術的及修養的訓練者,與無暇更受中學校以上之訓練者, 均在其內。 後一派之人,譬若軍隊中之下士,遍布於社會事業之各門類中。民治的社會, 本為複雜的社會, 而非簡單者。 適應此社會之教育, 須能供給種種之需求。 故中等教育雙方兼顧之主張, 實非龐雜之論。討然此主張無論為技術的或修養的,亦各有種種之形式。 技術方面,則括有工業商業科學政治教育等許多門類。 修養方面,則必逐漸集中於較富科學性質之目的。 此兩方主張, 實有需於複雜的中學計畫;或分設各種之中學校,或合設一種複雜之中學校,藉其活動之組織而供應各種需要。

中國應與其他各國相同, 其中學校須承認前述社會上之兩大需要,而為之設備供應。 抑其情勢之複雜,不僅由於民治主義之漸興,且原因於盛行之德智觀念與方法之完全過渡, 恰如近世史初期歐洲思想界之所謂文藝復興時代者然。 歐洲之中等學校, 卽形成於此時代;其制度之組織、其確定之目的與社會之職務、其方法與課程,均於此時成立,數百年來絕鮮變動。自物質科學發達, 而其課程始有一部分之更換,其方法始有澈底之改革。 自民治主義發展,而其組織與職務始有變動。 其在中國, 則種種改革之原動力同時並起;然欲解決此項複雜問題,則可借助於他國之經驗。

然則中國之最大教育問題，將在組織一系之中等學校，以貫澈兩種之任務：一則選擇能力較優之兒童，一則使之熟習近世智識，並獲有社會上某種重要職業之基本學問。此外少數之人，經濟與天才較優者，則以中等教育爲其普通教育，而認爲將來所受技術或專科教育之預備科。故中學校對於此輩，將授以最完足之普通教育，由是建立最高級領袖人材之基礎。

然而大多數之中等學校生徒，則以受有一種獨立之教育爲宜，俾畢業後可直接加入於夙所預備及爲生活需要之特殊事業。如是之需要甚多。生徒之能力與趣既相懸殊，則中等學校課程自宜供應社會上之基本需要，並求合夫一般生徒較普通之興趣與能力。

基於上述理由，中學校應設備數種之平行課程，或分立爲數種之學校，供給各式之教育。歐洲習慣則主張各種分立之學校，以應種種相異之需要。美國習慣雖未能一致，然大體實贊成一式之學校，而並設數種平行之課程。此相異之點，仍原因於支配教育之原動力。於歐洲則國家主義盛行，故以造就領袖人材，使於諸方面各盡所長爲主。於美國則民治主義握勢，故主張收羅各種兒童於一式學校，而許其選擇相異之課程。

依著者之意，兩種辦法各有所長，可以並行不悖。質言之，一方面可設置技術的及專科的中等學校，以供特殊需要；此種學校較諸普通學校，效率當然更高。他方面又當設置中等之普通學校，以其各種平行的課程，分別適應生徒之相異興趣。

自實際觀之，中國固已行此兩層之政策；緣其學制一方面括有

中等性質之實業學校，他方面又括有普通性質之中學校。此學制於組織方面有一缺憾，卽以其中等普通學校僅設一種課程，而責令人人共同修學也。

中國如能變更現制之中學校，以適應種種之社會需要及個人之興趣能力，則其學制將兼擅歐美兩制度之長，而於教育中包羅國家主義及民治主義的傾向。此與近年美國中等教育之一般趨勢相符。歐洲諸國自大戰以還，亦頗趨於同一目的。中國現有之中等實業學校，成績較佳基礎已固，而組織完善學生亦較有把握者，自不宜將其停辦，以謀學制之劃一也。換言之，凡實業學校確能適應社會需要者（大抵中國有效率之實業學校，均能應此需要），則不宜變動之。吾人所需之大改革，乃在輸入各種課程於普通之中學校而已。

吾人於試行分析此等學校課程以前，尙有應先討論者。查中學之修業年限應較現制四年加長，其理由有二。其一，中學校應教授語文科學數學之基本智識，以及根本上有關各種職業教育成績之社會科目；如是之教育，其年期自非超過四年不可。自事實言之，現制中等教育亦未嘗限於四年，不過於此四年之前後插入若干預備的學年而已。余意，中學校課程，自少當定爲六年。歐洲各國均以六年爲最低限度，且往昔多有延長至九年者。其在美國，則四年中學之上，更益以大學四年或最少兩年；凡此皆爲普通教育，過此以後乃進於技術或專科。時至今日，無論歐美均一致趨向六年之制矣。

中國亦可照此辦法，對於志願升學之兒童，則將高等小學之末年括入中學課程，並將向來附設於大學專門之預科一併括入。欲圖此舉收效，則中等學校不可不改革其教授方法，使生徒對於所修科目，確能獲取智識，且具有應用之之能力，俾大學專門之預科可以不設。今之流行方法，固不足以語此；本文限於篇幅，當另行論述之。

擴張中學校課程之第二理由，即以在一種組織計畫之下繼續修學若干年，於教育上確有大利。蓋依據一種固定目的而接續修學六年者，較諸在高小修學一年、中學修四年、大學專門修一至三年者，其於教育之各方面皆更善也。六年之課程，既可省時，而效率亦將遠勝於前。

此六年之中等教育，果能見諸事實，則課程之組織，更易臻於完善。此課程之一部屬於普通性質，另一部則屬於職業的或職業預備的。前三年當授以普通之課程，幾於人人一致，僅於人數甚多時容許微小之異點。後三年則設備數種平行之課程，顯然屬於職業初步的性質。

所謂職業初步之門類有四。其一，以科學及算學爲根據，如工程學醫學及農學；其二，以實業科學及社會科學爲根據，如工業商業銀行及一般營業；其三，以政治及社會學爲根據，如法律行政等；其四，以哲學語文及歷史的社會科學爲根據，如教育及普通修養科目或哲學研究等。質言之，此種課程將成爲科學的商業的政治與社會的及教育與修養的四類。六年之全課程，可組爲三年之普通與另三年之專科初步及職業初步。於規模較小之中學校，其初級課程

勿庸歧異。於規模較大者，則二三門類間不妨略有分別，然亦不外關於科學與近世語之分量而已。凡較大之學校及人口繁盛之地方，其高級中學或不止分為四類。換言之，則科學類可別為技術與醫學兩類，或竟增加農業一類。至第二類則可別為工業商業兩類；第四類或亦可別為師範普通兩類，後者之目的在適應志願專修哲學文學及普通修養科目之人。如是之課程，無須有確定規則以支配之。蓋此項改革，其利益之一端，即將使各地方有因地制宜之機會也。

似此富於伸縮力之組織，對於各地方社會之利益與需要，對於個人之殊異，與對於發展進步等，均能有滿足之應付。一方注重國力之發展；一方保障民治主義與個人之利益。凡近世教育學說，以成績最著之新經驗為根據者，皆包羅於其內。故此項改革，或可得熱誠信任之贊助。

此改革果能進行收效與否，視夫所定之課程及所用之方法。此事，稍後吾當另有論列。

譯者按：本篇乃孟祿博士為本誌第二次特撰之文。其第一文已見本誌第十四卷學制課程研究號。兩文雖尚未發揮詳盡；然證以譯者前與博士面談各節，則其對我國新學制課程之主張，已可概見，約言之，為左列各端：

(一)小學主四二制；中學主三三制。

(二)中學舊制缺憾至多，改革務宜澈底。

(三)學制系統與課程有重大關係，不可撇開課程，而憑空決定系

統。

四)課程固宜活動,但基本的學科,如初級中學所設施者,不宜多所變動。

譯者譯此文時,適教育部學制會議已將新學制系統案決定,除小學仍照去年全國教育聯合會通過之四二制外,中學則以四二爲原則,三三爲例外;并規定中學校可以不設高級中學。譯者無似,於此案不免有所懷疑。查舊制中學四年,大學預科二年;新制初中四年,高中二年:其相同一也。舊制中學校不得設大學預科;新制中學校亦可不設高級中學:其相同二也。三年之高級中學,不與初中並設時,獨立較易;改爲二年,時期較短,結果必附屬於大學校,等於舊制之大學預科:其爲新舊制相同者三也。所不同者,唯減少高等小學一年而已。然而學制改革,固不因高小之耗費一年;夫亦以中等學校兼具「平民大學」之性質,不僅供大學專校之預備也。使中等教育而爲三三制,則現在中學校改辦初級中學後餘力尙富,兼辦高中者必較多;若改爲四二制,以四易四,祇將入學程度減低一年,則苟安者有所藉口,而新學制之精神式微矣。

更就課程論之,苟學制系統不根據課程實際而規定,結果必難完善。中學校所以分爲二級者,以便於分科耳。蓋初級課程爲基本的,以必修爲主;高級課程爲類別的,以選修爲主。故采行中學三三制者,其課程分科較四二制提前一年。今欲斷定三三制與四二制孰當,宜先決初中三年之課程,已否將基本

智識充分教授;如此舉已辦到,則爲適應各個人興趣起見,自以愈早分科愈妙。據年來各方面所擬中學課程草案,多由第三四年開始選修科目,足見基本智識未嘗不可於三年內設施完備。然則四二之制,或非不可以已乎?

今全國教育聯合會開幕在卽,將由學制系統而進究課程。深望其研究課程之結果,將於系統案有正確之判斷,而達到中等教育之澈底改革也。　岫廬識 十一、十、四、

介紹美國教育徹覽

在現時新舊教育交替之際,所最需要者自然是廣收各國教育上之實際的成績,以供參考之用。但是這些成績品不過是些零碎事實之彙集而已,(如教育法令,調查報告,統計表,等等);他們自身並沒有什麼意義,如同失掉靈魂的軀殼一樣。所以研究各國教育狀況時,最要緊的不是事實,而乃事實所含之意義,或所代表之精神。但是這種事實所含精神或意義必須怎樣才可以得到呢?簡單的回答,卽是每陳述一事實時,要追溯其歷史的起源及其所依據之原理:這樣,他的意義或精神自然的就可以顯露出來了。著者自謂:其所根據之要點有三:一,歷史沿革;二,社會現狀;三,學理分析;可謂備具我們所要求之要件了。全書共分九章:首述美國教育之沿革;次述現行學制系統;再次述教育行政系統。此後各章,則分論師範教育,公民教育,職業教育,鄉村教育及健康教育。

著作者:汪懋祖

發行所:中華書局

中等學校教科書

教育部審定
商務印書館發行

師範學校用

師範學校新教科書 十七種
新體師範講義 十九種

這兩套書，按照教育部的章程，分科編輯。每種有一冊的，二冊的，三四冊的。並且有參考書，詳解，同時出版。材料很精美，很簡單。專供師範學校採用。

中學校用

共和國教科書 三十七種
民國新教科書 十六種

實業學校用

農業教科書　蠶業教科書
商業教科書　工業教科書

這四科已經出版的，有六十餘種。部章規定農蠶商工四校的科目，大致完全了。內容很切實用。調查本國土性，原料，勞動界情形，很新很詳。不是把外國書拿來直譯的。

共和一套，文科，理科，技能科，俱全。教學兩方面都很便利。新教科書一套，都是理化，數學的書。編輯共和書的人，大半是當代教育家。編輯新教科書的人，大半是歐美大學畢業的博士，學士。

另有各種參攷書名目繁多均載圖書彙報函索即寄

最近教育思潮的趨勢

黃公覺

一代有一代的教育思潮：希臘時代的教育思潮集中於自由的教育(Liberal Education);羅馬時代集中於實際生活的訓練 (Araining for Practical Life);中世時代集中於陶治(Discipline); 文藝復興時代,一方面集中於自由教育的復興, 一方面集中於狹義的人文教育(Humanistic Education);宗教革新時代集中於人道主義(Humanism)的教育; 十六與十七世紀之間集中於唯實主義的教育 (Realistic Education); 到了洛克 (John Locke)! 教育思潮注重形式的陶治(Formal Discipline); 到了盧梭,教育思潮又朝着自然主義(Naturalism)走去。大凡一切思潮的起源,多因爲環境發生變化,舊時的方法與制度不能適應新的環境的緣故;教育思潮的變化, 也不能脫了這個定律。所以教育思潮,就一方面說來,是對於舊教育或目前的教育表示不滿意的運動;就另一方面說來, 就是教育家對於新環境中之教育方面圖適應的思想作用。現在的社會組織和從前大不相同;生活狀況也大加改變。所以現在教育家想解決的問題, 必不是從前教育家想解決的問題；現在教育家的思想趨勢,必不是從前教育家的思想趨勢。據我個人的觀察, 現在教育家想解決的問題無論若何之多,他們的思想又無論若何複雜,要而言之,大概是朝着四種主義的軌道上走去。這四種主義：一是工業主義, 一是實驗主義, 一是社會

與個人調和主義，一是平民主義。茲一一述之於下：

一　工業主義之趨勢

現在多數教育家所常談論的一種運動，就是將職業介紹到教育制度裏。這種訓練，在現在看來，實在是非常需要。因爲從前生活的主要形式是手藝制度（Handcrafts System）；那時的學徒，祇要學於他的師傅就可以，不必入什麼學校。自從工業革命發生、工廠制度發達以來，生活狀况大大改變。工廠主人不必鎮日地坐在學徒旁邊去教他們；而青年們也沒有像從前的樣子，常抱存一種作主人的希望。他們的經驗，大抵是限於單獨的一種事業；而僱主對於工人，也不能施以統系的教育。總之：現代的工業制度，對於專門家所必需的理論的教育，設施至不完備。所以現在一般教育家的思想集中於兩個問題：（一）怎樣才能供給青年關於某種職業之豐富的實際的經驗？（二）供給知識，使青年了解工業的設施。這類問題，不是工廠所能解決，其勢不得不乞援於工廠以外的機關；所以一般教育家的議論，都是要請學校來擔負這種責任。杜威在支加哥大學所創辦的實驗學校，目的就在於設備工業的生活；其中所設的課目，大概是工廠工作、烹飪、縫紉、機織等。他說：「學校若是不設備代表社會生活的事物，就不能算是社會生活的預備。」又說：「人類的工業史，不是一種物質的或純粹功利的事情，乃是一樁智慧上的事情。工業的記載乃是人類以有效的思想去改變生活狀况的記載。工業史又是一個道德的記載，記錄人類怎樣行爲以達到目的。」我們從杜威所講的話，知道工業是一民族的思考、理想及社會組織之最根本的事業；學校應該讓

這些工業的生活佔最重要的地位。這種思潮的影響非常廣大。歐洲各大國設備這種教育，差不多有五十年的歷史；而美國近幾年來，對於這種教育，也迅速發達。德國繼續學校(Continuation school)，其課程殆完全屬於工業的；其訓練非特爲各種勞働者而設，并且爲各種高級工人而設。在北德有一種趨勢，就是學校裏的課目限於理論的訓練，而將實際的方面讓給工廠主人施行；但是南德各邦，普通都是將理論與實際兩方面混和起來，而發展適應環境的種種職業。在法國，感覺學徒制的不良，完全破壞這種制度，而於繼續學校設備完全的工業訓練。這種學校和小學校溝通，使男女兒童都受職業的訓練。在英國也早已設有工業學校。美國最初設備工業的訓練，是始於十九世期後期的半夜繼續學校。這些學校都是由大城裏的慈善機關設立。後來公立學校也步這些學校的後塵，而設立圖書、算術、理科、工業等學科的各種夜班。在一八八一年，紐約設有職業學校。一九〇六年以來，美國的白日職業學校已經有七百多所了。這些學校，大抵是爲十六歲至二十五歲的青年而設的。至於爲年幼兒童而設的職業預備學校，也已見於紐約、麻省及其他各省。至爲造成工業領袖人才之高等訓練，也已見於中等學校及工業中學。近來又有一種「省時計劃」(Part-time Plan)，在中學校或專門學校，爲工人供給理論的形式的訓練。總而言之：近來工業主義思潮之影響於教育，於小學校，設有工業的訓練；於中等教育，除設備工業的訓練以外，還設有各種專科中學；於高等教育，則設有種種工業學校。

二　實驗主勢之趨勢

近代科學之所以迅速發達,其原本於實驗;教育家有見於此,以爲研究教育,或實施教育,也非注重實驗不可;於是從前的教育格言遂失其從來的勢力了。教育家不似從前的那樣迷信或固執;他們對於自己所造的臆說,也認爲必須經過實驗,然後可信。本着這種實驗精神去研究教育的理想或方法,於是成立了許多實驗學校。巴克(Colonel Parker)之實驗留特(Ritter)黑爾巴特(Herbart)福萊培爾(Froebel)諸人的教育方法,其所得的結果很可以供我們的注意。至於根據實驗主義以改造教育的領袖,則當推杜威氏。他的方法是在支加哥大學實驗小學發達的。這個學校所欲解決的三個教育根本問題是:(一)怎樣令學校和家庭與鄰近生活發生密切關係?(二)怎樣加進歷史、理科和藝術的教材,使對於兒童生活具有實際的價值?(三)怎樣教授讀法、書法、算法,使日常經驗和職業能够作爲背景?他的課程,大抵是屬於職業的。其原理多與福萊培爾(Froebel)的原理相符合。杜威主張這種訓練的目的,不是在於供給事實和原理使學生學習,乃在於令兒童從事於縮影的工業。杜威着重日常生活的事實和經驗,他以爲對於學生,應該使他們有機會去選擇材料和工具,使他們自己思想模型和計劃,使他們觀察自己的錯謬,并求改正的方法。這個學校的精神是作業的精神。這個學校現在雖告終止,然而他的勢力還仍然存在。他鼓勵熱心教育者發起了許多其他的試驗學校;於現代教育的理論和實施上,都很有影響。格里公共學校(Gary Public Schools),支加哥巴克學校(Francis W.Parker School of Chicago),米梭里大學(Uni. of Missouri)的小學校,柏林的培斯泰洛

齊-福萊培爾學校(Pestalozzi-Froebel School),英蘭德必奢爾(Derbyshire)阿波梭爾密學校(Abbotsholme School)等，都是立於相同的基礎而實驗教育。他們的問題就是將小學校的男女生徒和居境生活發生更密切的關係。其中好的模樣，可舉米梭里大學的附屬小學爲例。他的目的,是使兒童從事有益的作業更爲有效。他的課程，並不包含舊時的「三藝」(Threer's),乃是包含兒童特別的活動，如遊戲、觀察、手工、故事、音樂、美術等;至於三藝，僅於必要時才學習。這些課程的內容,都是適應實際需要而定的。總而言之:各種實驗學校的出發點縱有不同，(有由生物學的見解而出發的，有由心理學的見解而出發的,有由社會學的見解而出發的,)但都有同共的目的和精神。第一,他們所最注意的功課,是藝術、手工、自然研究、衛生等。第二,他們以自由的活動來代替舊式學校的形式訓練。第三,着重學校的團體生活、學校與生徒父兄的關係、男女生徒間的關係。第四，教材隨時變化,不似舊式學校之拘泥於習慣。

三　社會個人調和主義之趨勢

我們如果讀過教育史,便知道個人主義在古代就已經發展。上古的人民不似道分別社會和個人的不同。在東方各國的守舊時期，個人的意義雖明,但是仍舊屈服於社會全體之下，并且作過去時代的奴隸。到了猶太、雅典、羅馬等國的文化發展以後，個人主義才得真正的了解。至耶穌出而宣道,人類認知個人主義的原理更多。但在中世紀全時期中,人民完全屈服於威權勢力之下,無所謂個人主義。到了十八世紀,法國盧梭才提倡自然主義,打破國家一切羈絆,而鼓

吹個人主義的教育。自有史以來，個人主義最得勢的，當首推這個時期。十九世紀是國家主義興盛的時候；那時的個人乃國家的奴隸，那時的教育，是國家主義的教育，無所謂個人的發展。綜觀人類歷史，個人主義有時戰勝社會主義，（狹義的指國家主義或威權主義而言。）如十八世紀的情形；有時社會主義戰勝個人主義，如中世紀與十九世紀的情形；但沒有兩方面調和的時代。直到現代，一般思想家才覺悟個人與社會兩方面應當調和。現在教育家所求解決的問題，就是：怎樣才可調和這兩方面？怎樣發展個人的人格，使與環境並進？現代一般教育家所注意的，並不是單獨個人的方面，乃是個人對於社會的關係。雖則重視個人，但同時不忽視社會的環境。提倡這種主義的教育家，最著名的，如杜威 Butler、Bagley、Hanus、Natorp、Eliot 等。他們的言論，很有介紹之價值，現在擇要敍述如次。杜威說：「心理方面與社會方面，是有機的關係；教育不能使某方面降服某方面，或使某方面戰勝某方面」。Butler 說：「十八世紀過去了。現在世界最穩健的教育哲學，必定說：單獨的個人方面是毫無價值的，但假使將個人看作社會的個人，那個人便最有價值了。」此外他又說：「教育是個人對於種族的精神財產之逐漸適應。……如果我們聽人說：『教育必須從兒童出發。』我們必得加一句說：『是的，但必須領導他進到人類的文化裏。』如果我們聽說：『一切教育必須從習慣出發』，那末我們又必得加一句，說：『是的，但必須適合於兒童。』」可知 Butler 一方面認定個人的重要，而一方面又是注重社會的。Bagley 也把「社會的效率」(Social Efficiency) 當作今日教育個人的主要目的。Hanus 教授

說：「教育原來是一種社會的學科，和經濟學或政治學一樣。個人的發展，若是不顧及作社會的份子，那就無效果。」Eliot 校長說：「對於個人而言，一己特別能力的集中與最高的發展，乃唯一的要件；但對於國家而言，則所需要的是知識產物的變化。」氏的意思蓋謂：最好的社會與最發展的個人，實在是一樁事體；因爲最發展的個人，實際就是最有益於社會之故。Northworthy 與 Strayer 說：「社會的全體幸福，須於各個人最大的發展求之；而個人事業的價値，須視其對於社會全體幸福的貢獻如何而定。」總之：現在教育家討論教育的時候，殆沒有一個不重視個人和社會兩方面的。因爲二十世紀教育的中心問題，乃是繼續不已的改組課程、改變教法，使個人與社會兩方面調和，使個人進步的變化能顧及社會固有的幸福，使種族的知識產業繼續不絕，但同時又鼓勵個人對於文化增加新的要素。至於講到這種思潮的影響，就是塞耳博士 (Dr. Salles) 所講的，一方面是教育與社會響影（參照平民教育現代教育的趨勢），如現在的學校要替社會解決種種困難問題，養成學生的社會利益心，使學生有做國民的義務；又如學校對於公民學、歷史學、等科目，推廣他的意義，使學生有遠大的眼光。一方面就是着重特別的訓練，如現代的學校採用選科制，增加職業指導，一門有一門的特別訓練等。這些設施都是這個思潮在教育實施上的表現。

四　平民主義之趨勢

平民主義的教育與平民主義的政治，關係非常密切。現代平民主義的教育，就是由於現代平民主義的政治而發生的。現代選舉權

擴充，人民對於政治須負責任；所以一般教育家倡議打破從前貴族的、階級的、少數人的教育，而提倡平民的、普及的教育。提倡這種教育最力的，當推杜威氏。他在他所著的平民主義與教育一本書裏說道：「平民主義的社會，是要使各個人居於平等的地位而參與有利於社會的事體，并且使社會自身有與其他團體自由交際的充分機會。像這樣的社會，必須有一種特別的教育，使各個人對於社會的關係與管理有直接的興趣，并且養成各個人有貢獻於社會幸福的習慣。」要而言之：現在如爲公共學校徵稅的運動，强迫教育運動，都是由於平民主義的教育思潮所惹起的。此外平民主義的理想又影響於學校的組織和施行上，如在學校管理法、教授法、教材、課程等各方面。

• • • • •

我們讀了上述四種教育思潮以後，當覺得從前各個時代的教育含義太狹，到了現在，因爲有種種思潮發生，教育的涵義才大大的擴張。但是我們要知道，這幾種思潮所走的軌道雖不一致，而他們所由發生的興趣是相同的。這種興趣就是因個人對於社會環境之更善的適應，并大大的改善社會的情况。至於這幾種思潮所生的響影，現在沒有不及於教育的宗旨、手段、方法、材料等各方面。最後一點，我們應當注意，就是：我們討論各種教育思潮，總要提及杜威的學說，并且他的論調最爲淺顯平妥；所以我們若是要研究現代的教育思潮，最好先從杜威的學說入手。

日本現代教育之四大思潮

錢　　鶴

(一)　緒言

日本明治時代的教育，是主智主義的教育、模倣主義的教育、注入主義的教育、教師中心主義的教育。所以教育界中有人說他是明治時代的一大汚點；但也有人說是明治時代適當的教育。爲什麽呢？因爲當時日本集中視線於歐美諸國；第一他最覺得不如人的，就是文化的卑劣；所以竭力向前要和他先進國站在平等地位，乃是當時上下一心的大願。并且那時候達爾文(Darwin)的進化論聳動世界，「適者生存、弱肉强食」的學說輸入國內；於是如何可以自强，如何可以免弱；一心一意模倣西洋，將西洋所有的智識技能急急的注入國民腦海中；這就是所謂主智、模倣諸主義的教育所以產生的原因。日本之所以能在五十年短時期中有這樣長足的進步，也未始不是明治時代那樣教育的功績。

但時代遷移，到了現在大正時候，國家與國民的要求比較明治時代大有不同；就是現在時代承認爲應當將本國特有文化宣傳於世界的時代了。因爲只能模倣，吸取他人的糟粕，而不能從自己創造出來，這是沒有什麽用的，更何論貢獻於世界。況且單是模倣，無論如何用力，也總是後人一步。所以對內對外，所謂學術的獨立、新人的養成，實爲目前當務之急。況且「德謨克拉西」的思想現在已經侵

入國民的心坎中;各個人都要發揮天賦的能力,若是爲別人犧牲,而挫折自己天賦的能力,國民都有所不願。這種個人的覺醒實在是國家前途大可慶賀之事。時代既經這樣變化,那麼,教育也不能不變化;時代既有新文明的要求,則教育方法也不能不有所更換;這是日本現代教育界一般的思想,而爲人人所深信而無疑的。所以現在各種教育思潮,一時勃興,屈指難數;或著書立說,或實地施行;主唱的都是一時新進氣銳的人物。雖主張內容,各有不同;但爲反對明治教育,以適應新時代的要求,那是完全一致的。現在將勢力最大、旗幟最明的四大派介紹於後:

(二) 自學教育

自學主義是樋口長市所主張。現在別的暫且不論,先研究他的特質到底是什麼?第一,自學主義的教育是反對從前智識萬能主義,而對於兒童諸能力設法使得十分發揮的教育。先說智識萬能主義是什麼?就是依智能的多寡而定人品的高下;智識多的,就說他好;少的,就說他壞。現在自學教育則不然;智識固然是要緊,但是產生智識的心的作用更應當重視。又同是使兒童得到智識,但不是從外面注入,乃是利用兒童內部的能力,使他自己去創造。從來教育學上,常常分形式主義與實質主義,自學教育乃是偏重於形式一方。但是舊形式主義,專賴教師的力量,以磨練兒童的心力;自學主義乃是利用兒童自身的能力,以磨練自己的心力。所以或者說他是新形式主義,比較適當些。

第二,自學主義的教育乃是反對教授萬能主義,而注重兒童自

主的學習。教授萬能主義是什麽?就是相信精於教授法的,便可以收得教育的效果。於是從事實際教育的人,竭力使教授法完備;然而用盡苦心,效果還是不佳;所以現在不得不轉眼到兒童身上,從事於兒童學習的研究。由教師教授進而使兒童學習,這就是所謂兒童中心主義;自學教育借用這個名稱,也無不可。

以上所述,專從教授方面而言;但是這種論述究竟有什麽根據呢?所以第三應該說明的,就是自學主義的教育,是反對從前心理學上之主智說,而立脚於主意說的教育。心理學上的主智說,乃是將心意的諸現象都以智的作用說明他。心意的發達,乃是以智爲根源;情意不過相伴而生,並沒有什麽特別作用;海爾巴德 (Herbart) 的教育說,就可爲這一派的代表。主意說的心理學,乃是將意志爲基礎;有了意志,在發動歷程中,於是智才產生,而情也湧來。自學主義的教育,就是建立在主意說基礎之上;就是依兒童意志的發動,而謀心意的發達;又就是因兒童自發的學習,而謀智能的向上發展。

自學這個名稱,本是略語。「自」就是自主、自憤、自發、自動之略;「學」就是學習之略。所以詳細說起來,就是自主的學習、自憤的學習、自發、自動的學習。學習一語,普通說來,多是强制的、被動的,但是自學主義的學習則不然,要兒童自己發動,自己去磨練才智技能。

第四應當發生的問題,就是自主的學習、自動的學習,兒童是否有這種能力?解答這一點,須涉及心理學的研究。依心理學上的主意說,在兒童心意初發達的時候有本能、衝動、或反射運動的傾向。起初是無意識或半意識的,到後來屢次反復,漸漸明瞭,於是分化錯

綜,形成心意的種種複雜形式。現在單就本能說:本能的種類很多,有保持生命的,有繁殖子孫的;內中有一種,是為發達智能的,名為「學習本能」。這種本能,教育者最應當利用。其中又可分為好奇心、模倣心、游戲三種;這些從前教育者大概都已經重視而利用他。次之,為「作業本能」,以前教育者多不注意,每每與游戲混同,其實性質大不相同。這種本能,是在構成某事某物,所以又可名為「構成本能」。再次之,為「蒐集本能」等,在教育上也都占重要的位置。自學主義建設在這些本能之上,他的根據自然十分穩固。蒙台梭利(Montessori)的教育說,就是以學習衝動為出發點。她認為除衝動以外,再沒有別的學習活動的原動力了。但是本能衝動,本來是無意識或半意識的,不能時常發動;所以除了學習本能、學習衝動以外,必須有驅策兒童自主的學習的方法,這就所謂學習動機論。

學習動機論有種種:第一為功利說,利用名譽、利害、等級、分數等,以促進兒童的學習。第二為努力說,不拘拘於名譽、利害、快樂、痛苦,承認純粹由意志的發動使他學習,是兒童的本務。第三為興味說,以興味為兒童學習的動機。這三派之中,自學主義,都不敢十分採用。譬如動機論者,說上課時間必須喚起動機;因之教授階段中必有所謂預備段,其實徒然耗費時間。所以自學主義的教授,應該隨時隨地喚起動機,不必死守一法。又自學主義注重自我的自覺,兒童由本能衝動的發動,漸漸分化,結果意識明瞭,知有自我的存在,發揮自我的偉大;而學習動機即產於此。所以自學主義的學習動機,不在自我之外,而在自我之內;否則,不能算自主、自動、自發的學習。

學習動機，已經大概說明；其次應當研究的，就是學習的法式與順序。學習動機譬如火車頭，學習順序譬如鐵路，學習法式譬如鐵路的狹軌、廣軌，三者都不可少。現在約略說一下：從來教育法分爲教式教順；但自學主義，對於教式，改爲「學式」；對於教順，改爲「學順」。并且學式、學順，並非包在教式、教順的裏面，乃是完全離教式、教順而獨立。現在將學式、學順分述於下：

學式有攻究式、試過式、模倣式三種。攻究式又分自動的攻究式及被動的攻究式。模倣式，也分模想式及模技式。在智識技能習得之初，用預習、本習的學式；旣經習得，而使他鞏固，則用復習、練習的學式。自動的攻究式常用於兒童預習的時候；被動的攻究式則由教師提出問題，使學生攻究。試過式是試驗錯誤以習得技術的學式；學生當學習器械體操、寫字、唱歌等，大都採用此式。模倣式的模想式如修身、歷史的學習，每每模倣他人，要使自己與他同一；模技式如寫字、唱歌、裁縫等，都屬於這一式。又復習練習也分自動和被動兩式：自動式則離去教師而獨自學習；被動式則在教師指導之下而從事學習。這是學式的大概。

學順是非常複雜，要依學科的性質和學習的作用而不同。學科的性質：如某科以磨練兒童的智識爲目的，某科以習得技能爲目的，某科以造成兒童思想爲目的。例如讀法、歷史、理科等爲練習的學科，唱歌、手工、圖畫等爲練技的學科，修身則爲構造理想的學科。大概小學校的學科不外這三種。學習作用的種類分預習、本習、復習、練習四種：預習不受教師的直接指導，本習則依教師直接指導，復習

則專爲反復智識使他鞏固,練習則專爲使技能純熟。

如上所述,學科的種類分智力科、技能科、理想科;學習的種類則分預習、本習、復習、練習。今若欲一一詳述,爲篇幅所不許;現在僅就智力科中因文字而學習的學科特舉一例如次:一,預習,爲提題、通讀、精讀、吟味四種;提題是找到學習問題的材料;通讀是將不解意義的文句大概一讀;精讀則摘出新字,檢查字典;吟味則將不識不解的字句細細考慮一番。二,本習,爲矯正、補成、整理、三段:矯正是將檢閱預習的正否;補成是兒童能力所不及的,教師加以指示;整理則將矯正、補成兩方合爲一系統。三,復習,有自動式與被動式;有順進式與躍進式;練習亦然。這是學順的大概。

(三) 自動教育

自動主義教育,是河野清丸所主張。現在分四項說明:第一,自動主義教育能否成爲一系統的學問? 大概教育學必具有目的論與方法論;現在所謂自動主義教育有目的論嗎?還只是有方法論呢?第二,自動主義教育,好像是放任教育;實則澈底的,極端的自動教育才是放任教育;這種放任教育也是人類所必要的、第三,放任教育固然必要;但是究竟不經濟,所以必須由教師生徒相互對立;就是以自動爲本體,而加以教師的力;這就是所謂自動主義的教育。第四,備具教師指導的巧妙與生徒學習的態度,而後完全自動主義的教育才能成立,現在分述於後:

第一,自動主義的教育有人反對他,說是不能有目的論;其實是不對的。現代哲學公認智識是主觀的構成;構成的範疇有許多,

其中最要的就是以純粹經驗爲材料，而後以認識主觀構成之。譬如匠人以鋸鉋爲工具，而後加工於材料，則器物可以成就。與此說反對的，有認識論上之模寫說。他說智識存在於外界，而人心如鏡；我人所有的知識，不過將外界映入於心罷了。所以認識論哲學最重自動；因爲自動是文化的要素；不特構成真理，卽善與美也可依自動而構成。

我人以真、善、美的內容名爲文化；文化的創造由於自動；而創造的主體則屬之於我。但所謂「我」不是表示一個人，也不是表示某某人，乃是超越於個人的，所謂超個人。什麼叫做超個人？譬如此處集有二千人，而將這二千人的共通要素造成一個概念；詳細說來，就是將二千人的意思、智慧、智識、技能等，在無形中合併起來，造成一個極有力的團體，好像和個人一樣，這就是所謂超個人。但在這裏有一個很大的問題，就是個人和超個人到底誰先誰後？這個疑問，不易解決；所以與其說是前後問題，不如看做「部分與全體」的關係。部分賴有全體而後存在；若全體不存，部分也未必能成。譬如有線一尺，可以無限分割，以至於點；但是由線可以得點，而點斷不能成爲線，爲什麼呢？因爲點是幾何學上的概念，是無形的東西，所以無論集合多少點，斷不能成線。上述部分與全體的關係，也是這樣；看了這個例，便可證明了。

又個人的我不能創造文化，須由超人的我構成。因爲個人的我各依主觀而不同，沒有普遍的妥當性。譬如美，一個人或一時代認爲美，不得爲眞美，必須無論何人，無論何時，都認爲美，才算真美。真

善也是這樣。自動主義的立場，就是以自動爲文化的基礎。所謂自動，是超個人的自動，我人不過超個人的一部。凡創造文化，都以超個人爲標準，都以眞、善、美爲歸宿；這就是自動主義教育的最高目的。

第二，自動教育是人類所必需；怎麼說呢？人們的智識，不用體驗，不得爲真智識。由他人注入，由耳口傳來，都不能算做真智識。要依體驗而構成真智識，則非自己試行不可。蓋所謂體驗，不是將別人的經驗拿來，便可算做體驗；必定要自身去實驗才是。體驗可分原始的體驗與第二次體驗：原始的體驗，如嬰兒感到事物，不過留一個漠然的印象，無分彼我；這所謂純粹的體驗。第二次的體驗則不同，須有智識加入；就是將自己實驗所得的智識加入自我的一部，并且將我與智識完全融洽；這就是第二次的體驗。

法國自然派文藝大家佐拉（Zola）說：「人們非墮落到底，不能得到他的真面目。」其意就是說：必須自己受苦，而後才能悔悟，復歸良善，這就是體驗的意思。又自然派教育家盧騷（Rousseau）說：譬如兒童破壞窗戶，不必修理；等到冷風吹入，而後兒童才覺得痛苦，才知道窗戶不可破壞；這也是體驗的意思。總之：自己體驗的知識是真知識，傳達得來的智識實在不可靠。

智識的傳達，不但不可靠，實在是不可能的。譬如聽人演講，似乎總算能傳達智識，其實不能。因爲聽講的時候，腦中十分活動，盛營構成作用；就是用從來的全經驗、全智識，將新來的刺戟分解、綜合，當捨的捨去，當取的取他。所以假定有二千人聽講，則所得智識，必爲二千樣；這可見智識傳達的困難了。

第三,自動教育與放任教育相同,但自動主義的教育則不同。譬如前文佐拉盧騷所說的體驗,就不免陷於放任主義。因為因墮落的結果,才可為真善人,這不過千百人中之二三人,其餘則自殺或變為乞丐了。為了二三人的體驗,而犧牲九百九十幾人,實在大不合算。破壞窗戶,等了不知幾時而後得到體驗的智識,時間不免過長。所以教育的代價不可過高;若為了要得體驗的智識,如過飲過食,都不干涉;一切不合衞生的行為,也都委於自然;不知體驗未得,而生命先已喪失了。況且原因結果的關係,未必卽現於目前,往往有歷數代數世的。因果關係不甚明瞭,則體驗智識何從而得?所以放任教育不是不要,也不是不可能;但拘拘於此,則太不經濟了。惟有自動主義教育,一方要使被教育者自動,一方要成人指導,同時養成被教育者的學習態度,這就是自動主義教育的特長。

如今要論到自動主義的教育究竟是怎樣的教育?篠原氏所說:「自然性之理性化」一語最為得要。自動主義的教育,也可將教育者扶助被教育者的自然性之理性化為定義。所謂自然性,就是本能、衝動等天賦的野性。這種自然性,無善也無惡,乃是所謂教育的材料。所謂理性化,就是用巧妙的方法,使自然性各得其所,各適所用,完成自我的統一。那德普(Natorp)說:「無限的統一,乃是人生的理想。」自動主義的教育,就重在此點,所以再簡單說一遍,自動主義不是放任主義,乃是教育者扶助被教育者,使自然性理性化的教育。

第四,學習的態度大概敘述一二:自動主義教育的能完成與否,全在學生學習的態度。所謂態度,就是一種樣子,也是一種習慣;須

費長時期才能養成，不是一朝一夕所能達到。所以教育者對於兒童的學習態度，應該注意訓練；否則，雖有良教員、良主義都是沒有用的。又學習動機的喚起，是最初學習的出發點。人類都具有學習本能；所以要想學習，實在是人們自然的傾向。例如滿三歲前後的幼兒，已經入於質問時期，這時期求智慾很旺，遇到各種事物，便引起他的好奇心，屢屢向人質問，非得到滿足，常不肯止。到了六歲前後，則入於學齡時期；對於他的學習動機，應該格外培養；否則，好奇心的要求不得滿足，因之學習本能每每容易消滅。

總之：養成學習態度的第一步，必須喚起他的學習興味，與學習慾。次之，宜養成自發的觀察事物，如觀察動植物、自然研究等，務必大加獎勵。又次之是自己反省與吸收他人的暗示；這也是學習態度的要件。再次之是應用與活用：應用是舉一反三；活用是實際應用。這就是自動主義的學習態度的大體。

(四) 創造教育

創造教育是稻毛詛風所主張。他說：教育有三要素：第一，教育不可不有目的理想；第二，教育不可不有方法手段；第三，教育者與被教育者不可不有動力。現在將這三項分述於後：

在未入本論之前，先將創造二字說個明白。創造在英文是 Creation；他的意義，從言語學上說來，有三種：一，是從沒有生出有來；二，是用舊材料造成新東西；三，是任命的意思。雖然，這不過是常識的解釋，真的意義還不止此：(一)創造還含有「自由性」；但自由二字不易說明，日田權一說：自由是「極限概念」，可見得自由不能下什麼定

義;實則即我人的生命或生命的中心;心理學上所謂超自覺的,教育上所謂全我活動。因爲人類生命是永續不斷,是創造進化;若是一段告終,停滯不進,便不能算自由,也不能算創造。(二)創造有「新」的意味;所謂新,本屬相對的意義;現在從具體說,就是要常新,要永新,要根據自由的意義不絕的超越,要將第一段的創造當作第二段的創造的原動。孔子曰:「溫故而知新」,這實是創造的真義。(三)創造要有「價值性」,這又可分「獨自性」與「優秀性」。所謂獨自性,在自己發揮個性;所謂優秀性,在全人類中能占優勝;這都是價值性的創造。創造二字解釋完了,以下再入本論。

第一,創造教育的目的理想,不言而知其爲創造二字。但從來教育學者有一大缺點,就是以教育爲人生的一部分,不當作人生的全部分;又學術的研究,偏於科學方面,而不注重哲學方面。所以從來的教育,要造成國家社會的有用人物,勢有所難能。創造教育則不然,一則以人生全體爲着眼點,一則以哲學理想爲出發點。如今要問人生在世究竟爲什麽?這點可用兩句話答他:一、「自己是唯一者」。這話怎麽講呢?我們人類永存在宙宇之中,已經不知幾萬代;人數則更不能計算。在無限人類中,有我這一個人存在,這是何等寶貴?并且人爲萬物之靈,而我人又爲人格之所有者,所以更當知自己使命之何等的偉大。知我是唯一的,就可知責任使命也是惟一的。這就是人生觀的第一項。二、「人生有直接的目的。」這話又怎麽講呢?我人不是個體,也不是部分;個體是普遍的一部,部分是全體的一部。所以家族、學校、社會、國家、世界,都不是人類的個體,乃是普遍的集合。

人類之所以有價值，就在這部分與全體關係之中。所謂直接的目的，就是個人的向上，獨自的優秀。簡言之，就是人格的創造。人格創造，從客觀方面說起來，就是對於文化有貢獻。換句話說，人生目的就在於文化的創造。

現在再進一步，討論教育的目的。人生全體，譬如一個圓圈，可以劃爲上下兩部：上半是目的理想，下半是方法手段。和上半有關係的，是哲學；與下半有關係的，是教育；兩者相助相成，而後人生可以完全發達。所以專門研究者，非從教育哲學入手不可。人生目的既在創造；則教育目的也在創造。并且教育更可養成創造的生活，培養創造的原動力；所以教育可以說是創造之創造。

第二，教育的方法手段。教育從廣義說，只有手段方法，因爲教育只有目的理想，而沒有手段方法，則目的無自而達，理想也無從實現。創造教育的方法手段，第一在一般的陶冶。爲什麼緣故呢？因爲創造教育的目的，無異一座高塔；但是建造這個高塔，必須先建築鞏固的基礎；一般的陶冶，就是創造的準標階段。第二，須調查個性。譬如教師新入一校，一級學生有六十人，則教師對於這些學生的大體性情不可不知，否則，無由而實施適當的教育。第三，應該因地因時而施教。學生既有個性，則教育不可不使他適材適所。所以宜於工的，則教以工；宜於文的，則教以文；這樣纔沒有枉才之嘆。第四，應該造就動機。教育家常常說：沒有學習動機，就不可教他學習。這句話未免有點錯誤；兒童沒有學習動機，教者應該造成他的動機。譬如兒童害病，必定討厭服藥；然而不能因討厭而中止，必須由父母對他說，

這治病的，這是能够免除痛苦的，而後兒童才肯飲。第五，必須助長創造性。教育的存在全賴教育的動力；教育的動力就是人類的創造性。——詳在下節——所以兩親與教師不可不好好的培養。以上所述，都屬於抽象的論述；但是因爲限於篇幅，未能具體的暢達的明白，很爲遺恨。

第三，教育的動力。前文所謂人類的創造性，就是教育的動力。從來有一種論爭，就是說教育與被教育者究竟何者爲主，何者爲賓。現在從創造教育說看來，二者並無區別。人類一面爲教師，一面是生徒；人人可以爲教師，就是人人可以爲生徒。千葉命吉說：「教師與生徒間的交涉，非有創造不可。」這話非常中肯。現在兒童本位主義的新教育思潮正盛，對這種見地，很可以反省。那麼要問教育者與被教育者的共通要素究竟是什麼？這不言而知爲創造性。創造性是人們的本性，沒有一人沒有，也沒有一時不備的。潛伏的時候，則爲潛識(Subconscious)；突然發動，則爲思想。這種解釋，比較容易明瞭，所以引述如上；其他議論，概不詳述。

現在再論到創造性的種類。創造性在最初是衝動，次之是理性，再次之是自由性。怎麼說呢？羅素(Russell)說：衝動有兩種：一、所有衝動；一、創造衝動。康德(Kant)說：理性是創造的動力。兩人所說，表面上似乎不同；其實可以打成一片。因爲創造性之最後狀態是衝動；而衝動在個人生活中的發達，豈不是理性嗎？自由性是自己超越，是創造的中心。重要言之，創造性非有自由性不可。近來實驗心理學對於創造性猶未能十分說明；今後對於這個問題，還應當力加研究，

以期澈底的了解，使創造教育可得穩固的根據。

（五）　自由教育

自由教育是手塚岸衛所主張，爲日本現在最新的思潮。提倡之初，在第二年前全國附屬小學主事會議的時候。手塚氏曾說：「自覺的教育必須到達自由的教育」。某新聞記者聽了以後，就以自由教育的名稱登在報上，宣傳出去；於是手塚氏就用這名稱，爲他的教育主張。現在將本文分爲三節敘述如下：

（一）自由眞義　自由有消極的自由，有積極的自由。消極的自由是對於外部的束縛生出一種反抗；如鳥在籠中，常欲突出籠外，以恢復他的自由。積極的自由是根據自己意識；一切選擇決定，都本於我之要求。但我之要求究竟應當怎樣，也不可不加研究。大概我有兩種：一爲肉體的我，一爲心理的我。肉體的我是經驗的，現實的；心理的我是論理的，概念的。我人離了現實的經驗的我以外，潛伏在背後的，還有論理的概念的我。這個我是普遍妥當，永久不變。由這種活動而成就的，爲真、善、美；換言之，本我之要求而選擇決定，就是本理性的要求而選擇決定。這叫做積極的自由。其他還有創造與自由，自由與法則，自由與服從三項，在自由的意義中，關係很大，也不得不略加說明。

人之所以與動物不同，全在在理性的有無。所以理性的發達，謂之自由；自由的結果，謂之創造。創造的價値，是真、善、美；換言之，真善美是從自由而生，也是從理性而生。又創造的活動，是自由；創造若離去自由，便不能創造。自由依理性而支配自然，所以自然之理性

化可以說是自然之自由化，也可以說不自由之自由化。這是自由與創造的關係。次言自由與法則。普通說起來，自由是無法則、無秩序；其實不然。自由是含有法則性的東西；并且依法則才能成立。所謂法則，既不是自然的因果，也不是自然的法則；乃由自由所定，自己所立，卽所謂自己的法則。譬如合遊戲與體操比較，游戲的自由雖然多且强；但而游戲的法則非常詳密，若不守法則，則游戲也就不能成立。從此可知自由與法則，實在是一而二、二而一的東西。再說自然與服從。我人所謂自由，當以服從爲第一義；直言之，服從卽自由。這句話怎麽說呢？上文說自由有法則，有自己的法則；那末有了法則，當然不可不服從。譬如受人命令，用理性判斷，而認爲合理的，這就是與我之要求合。所以我服從命令，無異我服從我。我服從我，是真服從，也是真自由。

（二）自由教育　從來教育過於劃一；對於兒童，束縛過甚。將形式教授看做萬能；又急於目前的結果，而陷於淺薄的實利主義。總而言之，從前的教育無非成人本位、教師本位；對於教育主體的兒童，反而加以輕視。自由教育則不然，根據前述自由的意義，而確定兒童本位的教育。如今先問自由教育兒童到底能不能？兒童是人，有理性，也有自覺。最初好像是沒有，其實不是沒有；等到漸漸長大，便能發達起來。大概兒童自產生到六歲，他的自覺意識比成人固然差得很遠；就是從小學到大學畢業，也十分相差；但是要知道，兒童有兒童的世界，兒童有兒童的生活，成人不容易推測。譬如初入小學的兒童，若考查他的道德意識，問他坐在櫈上是壞的，還是好的？他必定回答

是好的。若問他從窗裏跳出去是壞的，還是好的？他必定答是壞的。可見兒童在相當年齡，自有他的相當意識。若說是在初等一年級的兒童沒有自覺，不能自學、自治；那末，恐怕四年級生也不能，高等科也不能；就是到青年、成人也仍舊不能。爲什麼呢？因爲能與不能，都是程度問題；若說不能，則都可以說不能。實則初等一年生，自學、自治、最爲必要。一年有一年程度的自學、自治，二年有二年程度的自學、自治；如此逐漸上去，自學自治有一貫的主義；對於兒童生活發展上，實有非常的助力。但是世人不察，蔑視兒童的能力，這不是大謬嗎？

兒童自身之理性化，教師不可代理，只可幫助，做他引導。換句話說，就是教師只可振起兒童自學自治的意志，而給以刺戟；對於兒童構成的困難，而給他暗示；這是教師最高的任務。例如給一問題於兒童，兒童不能解答；教師給他暗示，又仍舊不解；這是程度過高，教材選擇不當，不是教授法的不好。總之，兒童自學、自治，自己開拓，實爲教育的神髓。千葉師範附小是自由教育的發源地，每日設自由學習時間一小時，教科場所都令兒童自由選擇。上課的時候，無所謂預習、復習；兒童以自己的力量去解決自己的問題，所以也不必強分什麼教式。

干涉教育有一部分的眞理，放任教育也有一部分真理；惟有自由教育，介乎其中，所以說他是賢明的干涉教育也可以，說他是賢明的放任教育也可以。要之，從來教育學習上，不給與兒童以自由，最爲荒謬。「在兒童未曾苦心試行以前，無論什麼，決不教他。」這是自

由教育的信條。次言學習動機。從來功利主義之學習動機論太近於誘惑，并且設有什麽預備一段以喚起動機，更爲呆板。自由教育的學習動機是以「不求外部功利，惟敬愛學習，嘆美學習，以要求真理不斷的決意與追求的興味」爲本體。

但是要使兒童不絕的自學，不可用力壓迫，用言語誘導，必須振起兒童樂於不絕自學的意志。這個方法在兒童方面有三：一、刺戟兒童動問；二、使兒童自身構成；三、使兒童深深反省。在教師方面也有三：一、刺戟；二、暗示；三、反省。總之，自由教育的教授，排斥形式階段的萬能思想，隨時隨地且隨教材而變化，這是自由教育的特長。

(三)實際設施　千葉師範附屬小學是自由教育試驗的場地其實際設施方法，已詳於邴劉二君的介紹文中，茲從略。

(六)　結論

日本教育思想的派別，詳細調查起來，不下數十種。本篇所述，是日本最近著明的四大派；其他如中島半次郎的人格教育，吉田熊次的社會教育，及川氏的動的教育，小原氏的全人教育。片上的文藝教育等，也都有一部分的勢力，而都在宣傳運動中。現在將本篇所述四派之類似和相異點列成一表如下。

派別	論據與背景	出發點	歸着點
自學教育	意的心理學	本能	自學
自動教育	自我實現論	自動	超個人的自動
創造教育	創造哲學	創造性	創造之創造
自由教育	理性哲學	自由意志	自學自治

又關於本文參考諸書,各家著作很多;現在姑且舉出主要的數種於後,以供有心研究日本教育的采擇。

1、自學主義之教育　　自學獎勵會編
2、自動教育法之原理與實際　　河野清丸著
3、自動主義最新教授論　　同　上
4、創造教育之理論與實際　　稻毛詛風著
5、創造本位教育觀　　同　上
6、自由教育之真義　　手塚岸衛著
7、自由教育論　　土田杏村著
8、八大教育主張　　日本學術協會編

介紹「八大教育主張」

著述者:
(一) 自學教育論……………………樋口長市
(二) 自動教育論……………………河野清丸
(三) 自由教育論……………………手塚岸衛
(四) 一切衝動皆滿足論…………千葉命吉
(五) 創造教育論…………………稻毛金七
(六) 動的教育論……………………及川平治
(七) 全人教育論……………………小原國芳
(八) 文藝教育論……………………片上伸

出版處: 日本學術協會,東京市小石川區竹早町三十七番地。

出版年: 一九二二年(大正十一年)

價　值: 日金叁圓

日本最近教育思潮概觀

楊賢江

在這兩年的日本教育雜誌上，發見一個所謂八大教育主張的名詞，這是很值得我們注意的。所謂八大教育主張就是：(1)自學教育論，(2)自動教育論，(3)自由教育論，(4)一切衝動皆滿足論，(5)創造教育論，(6)動的教育論，(7)全人教育論，(8)文藝教育論。其中(1)(2)(3)(5)四派，已由錢琴一先生介紹來，登在前面。本誌編輯者囑我將其餘的四派也介紹一下，以供國人研究，所以特作這篇文字。惟因出版期迫，不容詳加參考，只能從八大教育主張一書摘譯，這是要請讀者原諒的。

(一) 一切衝動皆滿足論

創此說者，爲千葉命吉君。現在把他的主張略述如下：

他以爲人間所好的一切，能徹底做了出來，就是道德上的善。這裏我們要注意一個「所好」和一個「徹底」。他反對從前人把小孩子的所好都看作不善的見解，他只肯定凡是小孩子所好的（就是所喜悅的）都是善的。但這所好的，一定要徹底的完全的做了出來，才成爲道德的善。換句話講，善與所好是不能離的。所以他說，「道德上的善，不能由所惡之事而到達。」他並且舉例說，暑時想到涼的地方，寒時想到暖的地方，腹飢時想食，喉渴時想飲，這些都是基於天然的不詐的赤裸裸的生之欲求的狀態。這也就是至誠。什麼叫至誠呢？就是不失掉赤子的天眞的純潔的心，能夠正直的無僞的做所好的事。譬如口渴要飲，便爽爽快快的暢飲，使能完全的止了口的渴。故古語所謂「至誠力行」就是「實行所好的，且要徹底的實行」的意思。

至誠力行而且是道德上獨創的要素。千葉氏的創造教育的五段階，爲資料之受領、問題之發見、問題之構成、問題之解決及獨創之表現。他以爲訓練上應使學生重責任，成績考查上應尊重學生主觀的判斷力。總之：必須小孩子能徹底的實行他們的所好，

方算發揮獨創性的教育。

但是所謂「所好」者，究竟是什麼東西？ 腹飢則食物，口渴則飲水，究是什麼意味？今用簡語作答，就是由於衝動所起的活動罷了。(衝動在英語為Impulse) 滿足衝動，是人人所好的。 除掉衝動滿足以外，恐怕再沒有別的好了。 一切生之要求皆由衝動而生，故滿足衝動，實為喜悅的事。 要到達道德的善，必須把這所好的能徹底滿足才行。即所謂獨創者，也不外乎衝動滿足之徹底的狀態。 但衝動之徹底的滿足，換句話講，就與一切衝動皆滿足相同。

但衝動是什麼呢？ 這在大家當都能知道，用不着多說。 現在只簡單的說，這便是固有的欲求，不是從外面授與的，乃是最初與生俱來的。 一切生物都有衝動。 單細胞的阿米排遇到有機物時能伸觸手，也是衝動。 赤子一生下來就能吸乳，也是衝動。 這種都是極原始的，固有的，盲目的，無意識的。 一切活動的根基皆築在這種衝動以上，除此以外，則無自發的行動了。

無論何種衝動，對於生物的活着皆有多少的價值。 這點和羅素的說法不同。 羅素把衝動分為占有的和創造的兩種，主張抑制占有的衝動而發達創造的衝動。 羅素唱非戰論，因戰爭是由占有的衝動而起，故他的學說自是當然的結論。 但千葉氏以為天賦的衝動而加以壓迫，是不自然的。 就如占有、爭取等衝動，只要徹底的做去，也是道德的善。 如見人竊物，自己若無爭的衝動、便將默爾而息。 但這樣豈不將令盜賊橫行麼？ 又如議院裏，不能與政敵堂堂的爭，也不是個好的議員。 故堂堂的爭不算為惡，反而是善。

通常所講的本能，不過是衝動發現的習慣。 這種習慣是從祖先遺傳的。 在心理學上看來，只是一種種族的習慣，先天的習慣。 但所謂習慣，必須是某種力之活動，並不是力的本身。 力向某一定方面活動時，便有習慣。 鳥有翼，故能飛。 翼的活動慣了，便會飛。 當飛的衝動發生時，就是本能的活動。 但人類無翼，故也無飛的本能。不過雖無飛的本能，却有飛的衝動，就是飛的慾望。 人若無飛的欲求之力，就不會有飛行機的發明。 所以僅恃本能，不得有獨創，我們必須講衝動滿足才行。

現在要講滿足兩字的意味。 生命之欲求能安全達到，便是滿足。 至於徹底的滿

足，則稍緊了。譬如一個小孩要去會見他的母親，但中途有一條大川。又不敢渡過去，終於退回了。這裏小孩的「會見」的積極的衝動，雖沒有滿足，而「恐怖」的消極的衝動却滿足了。又如一個小孩看見這條大川的對岸開着爛縵的花，心裏很想去折；但又怕大川不便過去；後來他以爲不妨跳一下，就跳了過去；不過後來他却落了水了，而且頭破血淋。這樣，他的折花的衝動算是滿足了，但恐怖的衝動却不算滿足。像這兩個例，都不是徹底的滿足。眞的衝動的滿足，是要兩種衝動都能滿足，既不退回，也不暴動。但要做到這樣，必須用方法力行。如或者用長棒去折，或者關了長板去渡，或者擇淺水有石處去跳，方能安全的達到折花的目的。像這種徹底的滿足，便和創造教育上的獨創工夫有關係了。

遇到外界的阻礙，就發生消極的衝動，這是最可怕的，且足以使人陷於煩悶的。這時處進退兩難之境，成爲藤葛的狀態。但道德的狀態也惟在這時發生。因爲不遇藤葛狀態裏衝動的對峙的人將不用工夫，不肯努力，也將沒有獨創。而且也講不到徹底。

我們生着的時候有兩種世界：一方面爲潛在的意識，又一方面爲顯在的意識。顯在的意識和現在的世界有關係，這是「現」的世界。潛在的意識和過去積疊的經驗有關係，這是「夢」的世界。我們整個的我不僅生於現的世界，也且生於夢的世界。衝動就在夢的世界中構成心象的焦點。凡不滿足的現必發生滿足的夢。譬如乞丐，他有食物的衝動，但實際上並不能得食，於是只有在夢裏表現食的狀態。卽在夢裏除去了在現裏所不滿足的壓迫而把所好的滿足出來。反之，容易滿足的衝動不能在夢的世界裏表出，只有遇着阻礙而在於不能不滿足的戀的狀態的人，方在夢裏追逐他的幻想。如未結婚的男子常作見女的夢；但結婚以後，便少作了。所以夢與徹底的衝動滿足，極有關係。也可以說，夢就是理想。過去的經驗豐富了，有衝動要滿足時，便在心中構成理想。夜見的夢與晝見的夢，性質相同；英文的 Day-dream 便是空想。而理想的存在，全不過是衝動滿足徹底之手段罷了。

夢又有欲望之夢與恐怖之夢的分別。如乞食兒夢食大餐，是欲望之夢；從高處跌下而驚逸，是恐怖之夢。這和前面所講積極的衝動及消極的衝動相合。積極的衝動變

成夢時便爲欲望之夢，消極的衝動變成夢時便爲恐怖之夢。 而我們本當的全我，必須兼有現與夢的兩方面才算完全。

我們人一足踏在現的世界，一足踏在夢的世界。這兩方面有機的統一，成爲一體的生的內容。 由現的世界而入於夢的世界，我們叫他爲反省。 由夢的世界而入於現的世界，我們叫他爲實踐。 反省相當於知，實踐相當於行。 要成全「我」的統一，要使人生有意味，不可不把這兩者聯合。 而這種反省和實踐的動力皆從積極的衝動消極的衝動而來。 所以要表現這個「我」就是要獨創，必須以這種種衝動的藤葛爲條件。

但古來的教育有一個缺點。 就是往往抑制積極的衝動而伸長消極的衝動。 譬如小孩子要飲「生水」，大人不許他，這是正當的教育態度嗎？ 雖則不許他的原因可有種種：或爲黴菌，或爲混濁，或爲惡臭，皆足爲對於飲的衝動的障礙。 但不思所以除去障礙的方法以求滿足要飲的積極的衝動，而但以禁止的方法助長恐怖的消極的衝動，則不能不說是「薄志弱行」的教育了。 然照一切衝動皆滿足論的說法，則要飲時應該徹底的暢快的飲。 但又不是盲目的飲。 既知生水的不潔，怕飲了害病，就須想出消除障礙的法，如用濾器濾過，加入檸檬，用薪燒熱，這樣，既得滿足飲的衝動， 又得滿足恐怖的衝動，豈非一舉而兩得嗎？ 所謂一切衝動皆滿足者，就是要我們用工夫以求到達衝動滿足的目的。 這裏，獨創兩個字最有關係。 因爲既不是盲目的飲，也不是盲目的禁止；却要從禁止中發見創造。 而且這樣的衝動滿足徹底之意味，在道德方面講便是善；在科學方面講，便是眞；在藝術方面講便是美；在經濟方面講，便是利；在身體方面講，便是健。生之慾求從此可以滿足。 獨創之作用於此可以表現。

現在總括這個主張的說法：要用獨創的工夫來滿足一切的衝動。 就是說：當積極的(慾望)衝動和消極的(恐怖)衝動發生障礙的時候，應用工夫來發見解決的方法，萬不可盲目的禁止，以致兩種衝動都不得滿足。 而衝動之徹底的滿足，便是創造教育目的的達到。

（二） 動的教育論

創此說者爲及川平治氏。

他嘗說過：「無論怎樣的新教育，總不能離開哲學，這是不必說的，哲學雖是必要，但

如果不能明瞭說明教育的方法在生物學上怎樣、在心理學上怎樣、在論理學上怎樣的人，則也沒有主張新教育的資格。教育學者想徒弄空論以獨斷創造新說，是不能成功的。」於此，我們可以想見他主張這動的教育論的根底。

動的教育是與靜的教育成對比的。譬如兒童看見了蜻蜓，就起了想去捉取的慾望；因爲過去的經驗，便伸手去捉；捉不住便拿帽子去撲；這法子仍是不對，便拿了長竹桿，頂端套着竹圓圈，竹圓圈裏張着網；這法子好了，用了這法子，蜻蜓大概可捉得住了。這事件從教育上說來，其捉取蜻蜓的活動過程便是題材；教師遇到這種題材，祇須（一）引起他的動機；（二）使他順應便好。詳細些講：這捕捉蜻蜓的知識，是起於捕取的要求——這要求或者從好奇心而起——爲了要滿足這要求，纔想出方法來。先經過幾度失策，因了失策，才考出方法；後來又經過幾度試驗與錯誤；這試驗與錯誤乃是兒童最大的學習。教師祇要使他眞能滿足要求，則其組織便是構造，也卽是創造。這便是動的教育。

一般人不能深思，以爲捕捉蜻蜓的法子，知識技能是現成存在的，祇須用這種教材教授兒童去捕捉就好。那便是靜的教育，未免忘了知識的意義了。

主張動的教育論者對於「自學」兩字有一種解釋，以爲：像上面所述的捕蜻蜓，是使兒童自己構成捉取蜻蜓的知識，卽是自己構成知識技能，所以稱爲自學。於是舉自學的定義爲：「自學是以自力構成題材的作用」；或者也可說是：「自學是把過去的經驗以自力改造的過程」。如果像所謂「自學須自己去學」的解釋，那未免於定義有所隔膜。

其次，主張動的教育論者很贊成設計教學法。他們曾解釋道：「設計教學法爲什麼喧傳得這樣熱鬧呢？其中有一大理由。就是教師以兒童的活動爲中心，而開展他種種的活動，設計教學法是基於兒童的動機與學習案以爲指導的方法的。設計教學法實是把生活單位與學習單位一致的。」

復次，主張動的教育論者對於「學習」的解釋，他們以爲學習的定義是「因要滿足我的要求，而自己構成滿足要求法——卽活動系統——的過程。」在這裏，第一要捨去「教育是授與教材」的思想，要想到養成兒童到達教材的經驗。

又，主張動的教育論者嘗就價值論而舉教育的定義，以爲教育的定義可以說「是輔導那評定及統御兒童生活的價值的。」在這裏所謂評定生活的價值，是創造步步改善

的事情的;並不是以個人的私的滿足快樂爲價值。

主張動的教育論者很着重生活與順應,地位與成長,機能與動機,現在分述於下:

一,生活與順應　所謂生活無非是地位的連續, 蜻蜓來了,怎麼可以捕捉呢?徒手捉不住,帽子也無用,該怎樣變動呢? 這就是地位的連續、也就是對於地位順應反動而連續的發展。 所謂順應,是一種滿足自己要求的行動組織。 從這蜻蜓的捕捉得了經驗,更構成順應捕蝶時的方法。 等而上之,從捕捉飛行緩慢的飛蟲進而至於捕捉小鳥,也一樣的順應。 所謂知識的應用,就是這意義的應用。 人唯有了知識,無論我的社會如何變化,我的新地位如何,都能够知道迅速、容易、正確的順應。 這是一件大事。在構成題材的時候,須要知道:不單是知識、感情、意志,卽身體、精神全體也應該共同活動。 題材的構造卽學習,更不單爲組織我們的活動的精神而工作的。 司坦萊荷爾(Stanley Hall)說:「從前的教育着重三R卽Read讀法,Write書法,Recount算法——現在却要主張三H——Head頭,Hand手,Heart心——而養成頭能工作,手能工作,心能細密的工作的人了。」要達成這目的,必要避去現在分開身體與精神兩作用而教育的辦法了。

施行動的教育,兒童不單對於構成知識有了興味,且成爲喜歡知識的價值的人類。這樣以兒童的要求爲根,纔可以引起十分強烈的動機。

二,地位與成長　所謂地位就是於我與環境的關係中看出自己的一種意識。 因這種尊重兒童地位而成功的教育,德國第一,美國第二。

兒童立於某地位則必起反動,但這反動並非單是機械的反動,而是從自己的立場出發的個性的反動。 所謂反動,也並非把圓的物事放入圓的器具中,乃是去組織常常滿足要求的行動過程。 於是我們不能不講到成長的教育。 所謂成長,在普通生物學上就是說組織這身體的細胞分量增加。 成長的特徵可舉以明之:第一,成長不是「可轉的分題」。譬如數中2+3=5,但也以反轉來說是5=2+3;而成長的觀念並不如此。 成長就是地位的連續,所以兒童可以變成人,而大人不能變兒童。 第二,所謂成長不祇是「心的活動從簡單到複雜」的分量問題,乃是量與質並重的問題。 換一句說,兒童與大人的不同,在於異目的異興味而發達的一點上。

三,機能與動機　教育須預定於完全之上求完全,而不使有終止。須把「我」無限

的擴張，不斷的進步。 這無限與不斷，是動的教育的根本思想。 所謂要求是含有不足的意味；倘使達到完全之域而滿足，便沒有要求。 現在的我，以過去的經驗作資料，預想未來的效果而創造的進化。 所謂人的活動，不過是完成要求滿足的機能的動作。 於是所謂機能論便不能不移到心理學上的機能論，論理學上的機能論，社會學上的機能論，教育學上的機能論來了。

引起學習的動機，應該接觸於兒童生命，應該接觸於兒童的價值感。 不能引起動機，所以兒童騷亂；兒童騷亂，而加以叱責，在教育上說已是末着了。

又因機能與動機而牽涉到「構造心理學」，他們便說是：「構造心理學」是取孤立的意識（離開環境的關係）把他的要素分析之。 以知的要素爲感覺。 情的要素爲感情（或單純感情）。 此等要素，很複雜的結合意識因而構成。 所以構造心理學是研究「意識是什麼及意識怎麼構成的。」

他們還有兩種特見： 一，是認思考有支配新地位的機能。 所以以「使兒童思考應立於新地位」爲一件極必要的事。 其意以爲：人往往爲滿足生活上有價值的欲求而煩悶；煩悶是爲要進於光明，思考是用做奮鬬苦戰的東西。 這樣說來，所謂教育並不在除去兒童的困難而在適於兒童的能力而與以困難了。 二，是因社會時時刻刻的進化，立於怎樣的地位而不能爲有順應方法——卽自己構成題材——的人，必不能立於現在的世界中。 於是乃感到問題發生的必要。 從這一點說來，修身、算術、國語等的教育，最重要的是職能的發見。 職能可以作學習法的訓練。 動的教育卽是用「使學童自作學習案」的法子。

至於他們對於教科課程，教育細目，教科書的意見，則很簡單。 以爲教科課程應適應兒童能力而斟酌。 教育細目應該着重於兒童生活意義而作。 教科書則於學習案動機的喚起，題材構成的資料及學習案的證明時候用之。

（三） 全人教育論

爲成城學校小原國芳所主張。

小原氏因這種主張一時頗受誤解，嘗自辯說：「我們主張全人教育論，並不是主義，並不是極端，而是眞實，是中庸。」「我們常應該爲眞理與忠實之學徒，秉着潔淨的學問

的良心去戰鬭。考察出錯誤以後，無論何時，都有偃旗能戰的勇氣。我們不是『大家』，願意很永久的做能訂正的『小家』。」

全人教育容易招人誤解的，是與個性衝突。小原氏解釋說：「我對於個性尊重和全人教育二者，以爲決不是矛盾而實是一件事情。我們眞所要求的個性教育，實在就是我所主張的全人教育；全人教育實在也就是成城學校所要求的個性尊重的教育。我們能將兒童天秉的性能順當發展，就是全人教育；在這發展中各自表現其天地——即顯露各自的眞面目；換句話說，發揮個性，就是尊重個性的教育。」

全人教育的主要點是「人間教育」。我們且看小原講「人間」教育。他說：「我們所要求的是成人之『人』的研究；同時也是兒童之『人』的發見。須知教育的事情是世界最困難的事情。兒童不是大人的縮圖，兒童是獨特的『人』，且可以成爲大人的。然五十人是五十人，八十人是八十人，人是各不相同，這不可不知道；教育的事情也就因此困難。Mensche nrzichng 一個名詞，有似簡單而實能感到無限的深意義。實在是人的教育。盧騷很提倡『歸於自然』，實亦不過根於『人的本性』『本然的性』而教育罷了。簡單些說，也不過是人的教育。人是作成『人』，或是助長『人』，除此之外，便無教育。我們的教育的理想、方法、設施，一切都應從人的本然的本質出發。」

全人教育究竟是怎樣一回事呢？我從小原氏之所講綜合起來：一，「全人教育是活的教育」他說：「不論如何名教師，其教授隨地隨時隨人而不同；一語一句不差異的教授是說謊教授，是死教授，是留聲器。留聲器無論怎樣好，決不能算教育；因爲教育是活人的事情，決不是這樣便易。」二，「全人教育是自己開拓的教育」小原氏說：「我嘗隨處說道：『最後應該各自教育各自，勿以他人之型而爲自己的教育。』「這就是說教育的結局要自己開拓的，要自己深化的。三，「全人教育是主張歸於一元的教育」小原氏說：「各種教育的特殊論有公民教育，人格的教育，生活順應的教育，形式陶冶的教育，個人的教育，社會的教育，國家主義的教育，人道主義的教育，藝術教育，兵式訓練；而徹底的講，是歸於一元的。全人教育是在眼前還未能歸於一元時的惟一無二的教育理想，而不是僅於某方面開拓的。」他又說：「各種教育主潮都是到惟一的教育目的之特殊論。各種主義之徹底，自亦徹底於一元。諸主義爲一元的教育大成之準備，應該唯一

無二的開拓發見教育理想，為某一方面的努力。不過不能決定那一方面罷了。例如以為個人的教育學的主張與社會的教育學的主張都是好的。」　四,「全人教育是公正妥當補偏救弊的教育」　小原氏說:「依時代狀況如何，而教育的高潮點往往不同，誠如奈特普所說,墮於惟物主義則有注重理想主義的必要;偏於理想主義，則有注重實利方面的必要。我們不主張極端,而不可不至於公正,至於妥當。從某一方面看來，教育的事情是因病施藥的,是看清時代之流弊而施當方法的。」　五,「全人教育是包攝主義的教育」　小原氏嘗舉:「以綜合的人格,綜合的教育為全人教育」的定義。他說:「我是否拒偏於某一方面的教育的。於這個意義,我是嫌惡主義的;但也不是無主義無定見,乃是主義的主義。世界上各種教育上的理想、方法、設施,於日本,於成城學校於愛兒們都得應用。倘使能同化我自身的人格的,無不拜借。於這意義,我成城學校便是無何等主義的。無論是官製的,是舶來的,外來思想,內來思想,澳法醫,準數員,私立的,地方製的,一切都要拜借。我是包攝主義的廣求知識於世界的。」於此,全人教育論者既以「綜合的人格綜合的教育」為歸;所以他們認定人類除身體以外,在精神方面向着論理的世界、倫理的世界、藝術的世界,宗教的世界四方面展開。而他們的教育,因此也除體育以外,在心育上的眞育、善育、美育、聖育四方面着手。不但如此,他們以為在現實方面，人既生而為動物以上的人類，於實際生活的手段,像經濟、制度、軍事、交通、政治、法律、農工商等的方法,須一起包而為實際的教育。凡此為不可缺的手段卽是重要的教育。

以上全人教育的意義大體可以明白。還有全人教育論者的態度也於他們的教育很關重要,不可不略微講一講:

第一,全人教育論者持對於世界和人類,很是寬大的態度。他們以為蟄居於偏狹的世界實悖於眞的人性;因為人是為眞實而生出來的;如果偏於某一方，不論捉着什麽主義,結局總是錯誤的教育。他們很反對的是:「固陋的人們不論聽到什麽主義總是隨意誤解而排擠別人。譬如許多囫圇吞棗的淺薄人,往往把個人主義 (Individualism) 與利己主義 (Egoismus) 當做一樣看，遂以為西洋人是個人主義之國,個人主義卽利己主義,卽我利主義,卽畜生主義;彼等皆畜生,惟我們是人」這一種的態度。他們以為教師

須有確立深而正的人生觀之必要。而把捉不錯誤的教育觀，尤爲絕對的必要。這反面的意思就是以爲：倘使教師自己的立場偏狹而固陋，他的教育也必遠於眞實。我們人類固然不能絕對的脫離自己的立場；但也不可不立於高而正的立場。福綏兒的現象論主張排斥一切立場和假定，而純粹的看出教育的本體爲必要。他的要求卽在除自己的狹的立場努力於所謂「除去括弧」的必要。他們攻擊日本的師範教育，以爲從狹的括中看人類，考察人類，是師範教育的病入膏肓之宿弊。

第二，全人教育論者持調和各種教育主義的態度。他們的意思，以爲世界一切重大的教育主義都有一調和的必要。他們說國家主義，社會主義的教育，應該和個人主義調和的理由道：有人以爲國家社會爲滿足個人要求的手段，那就大錯。個人本位的教育，是要預想到完全的個人發達與社會發達的，決不能把社會置之度外。人類生而爲社會的動物，是句千古名言；不像人們所說，個人要求爲第一義，國家社會爲第二義的。反之，以個人爲手段，阻止個人發達以利國家的國家主義也是不對的。這不特不能昌盛國家社會，而愚弄人民，奴隸人民，拘束人民，也要招致國家社會自身的破滅的。如果眞希望國家社會之繁華發達，不可不施用這觸於協同生活之基本的個人內面的方法。要之，個人固不能漠視國家社會，國家社會也不能漠視個人，兩者非全然立於反對的地位，不過是一個活的人類的兩面罷了。人類的表現，一面是表現於個人，一面表現於國家社會。漠視了盾的兩面的人類要求的國家社會，一定不是進步的國家社會；反之，漠視了國家社會的個人主義也不能成立的。

又他們以爲國家主義與人道主義也須調和，方能發達。他們說是不顧己國以外的其他國家惟我獨尊的國家主義，結果必成爲導自己於破滅的主義。「力是正」這個命題，至少因了這回歐戰中的德國而改正爲「正是力」了。德國最後的首相馬格斯訓令海外德人的布告說：「德國雖然成了悲慘的敗北，但不敗北是不能得到這可貴的教訓的。」這便是以力是正爲謬誤，而以正是力爲眞理了。反之，人道主義也是如此的。

他們更以爲理想主義與現實主義也須調和。他們以爲：世界不祇是美與高尙的理想。藝術之國，哲學之國的雅典已經亡了。——雖是亡了還能永久支配世界人類——梵國的印度則被支配於英國。產生摩西，基督的猶太國家也沒有了。反之，著名能戰

的非尼基，羅馬，斯巴達在地球上也不能永久保持他的國家…………實在是：我們很希望有斯巴達和雅典，非尼基和猶太，印度和中國，德國和美國兩者調和對立而兼於一的國家。

他們調和的教育到底到怎樣爲止呢？小原曾說：「小西博士以爲教育理想不是個人的，也不是社會的，同樣也不是國家的和人道的，而人本的。人的和人本的地方，正是個人，國家，社會，世界進展的方向。」於這話，可以看出他們全人教育論者這一部的根本了。

(四)　文藝教育論

此說爲片上伸氏所提倡。他的意見是以爲教育之爲綜合的及創造的事業，已不待言；無事無爲的時候，不可不仍然流動不止，使觸於人間生命的根本楔機而放其全面之光。所謂文藝教育，卽不外是十分綜合的，包容的，根本的道德教育之意義。如此而後可稱爲眞教育。所謂完全根本的道德教育，——卽眞的教育的主張，不外是以文藝之力最自然的而又最精確的進行。

我們對文藝教育論第一要留意的，就是起首切不可預想到他的關係；以爲文藝是侵犯教育之領域，教育是抵止文藝之力。文藝與教育兩者爭鬪，必須立於愛好人間生活者的素直的心地。更須具有想「使人間生活眞能伸張的問題卽爲人間共通的生活創造」這種心地。

至於講到文藝教育論的本質，則片上伸氏曾說：「我的主張並非從文藝家的立場而定。我們教育論也不爲我等先入之見所累；不過敍述關於人間生活的伸張發育罷了。所以我們文藝教育論並非單向專門教育而說的性質，乃是向着一切對於人間生活有興味的人間而發的名稱。」

關於教育上的專門一名詞，文藝教育論者頗用大力，以攻擊之。他們的總關鍵是：以爲教育的眞理決非少數門內漢，或門外漢獨占的事業，應該爲一切人間所共有。卽使爲二三特殊人間的價値，也不得不顧到別的特殊的人間及別的一般的人間的價値。

現在的教育，可說是已到脫離帶有專家臭味的專門人之手而入於門外漢的人們之手的時代了。關於教育的問題，決非單依專門教育家之手所可以處置的；一切人等，就

教育而有所考察,論斷,主張,都是不妨的。且門外漢的主張提倡,可以招致教育的革新。尤其是,於所謂創造人間的教育事業問題,一切的感着興味,表明自己關於此事的主張,是極自然當然的事情。且關於教育一事,門內門外的差別,不能以職業的或非職業的而定;須看他對於這事眞生命眞意義的愛好與理解的是否徹底而定。世間很有自命爲教育家,他人亦承認之,而按他的本質實在對於教育的眞生命或眞意義不曾理解,對於教育的事業也不好愛,更不能發展教育的眞實能力。這種自命的教育家,不過教育的毒害罷了。

文藝教育論者攻擊專門職業的所謂教育家,不是等閑的一回事;很與主張文藝教育者的立脚點有些關係。片上伸說:「我的立場,係從人的立場,卽人的本性去考量,不外使壁人的本性生動。我的主張,並非依自己欠缺的知識,研究,經驗,而却自喜築成城以爲阻礙。從這不動的自己立脚點,祇見自己的視野而持一家言。」

上面說過,文藝教育論是完全的根本的道德教育;但是他對眼前學校的修身,倫理科,却很加以非難。他們說:「年少子弟不知適當表現自己的內面生活,同時,又不知隱蔽。但對於自己生活的內容尋其是非善惡之前,常常在無意識中極重大的感到怎樣伸展一切的意欲。於修身倫理的教科,揭示忠義,孝行,義勇,博愛,信義等等德目,並且說示道德的必要及他的各各的性質和實例。然而湊集在修身倫理等教科所揭示的一切德目,而人間的生活,人間的複雜生活意欲果能說盡無遺憾麼?人間的生活還有這種種德目所不能賅括的生活麼?人間的生活還有不曾記出德目的空頁麼?

我們看上面非難修身倫理科的議論,可以知道文藝教育之爲道德教育,是以生活爲本位而不同於一般的道德教育的。所以他們認定不能觸於微妙複雜的生活之實質的修身倫理科,祇是形式而無生命。

片上伸說:「依我的考察,教育不可不於投事的時候去涵養眞本色的人間本性。在這沒事時候得着眞本色的力量,一旦事變發生,便能做得眞本色的事出來。所謂道德,不過是一種眞本色罷了。眞本色的力可以生活哺養一切像日光一樣。」

文藝教育論者發揮他的緊要點,以爲教育,教化,乃至感化的事業,都從是認一切複雜的生活意欲的地方出發。愛與憎,服從與反抗………一切生活意欲相集而造成一大交

響樂，人間生活，也從此創造出來。文藝在教育一方面往往被看做危險有害的事情，而尤其厲害的就是視為誘惑而應該排斥的一種傾向。向來的教育將人間生活的意欲一部一部以病的潔癖態度來看待，而文藝對於這一部分的病根和缺陷，却以十分濃厚的包擁力，與能够自伸自癒的對於生命之力的信賴觀念，來對付人間生活；因此，遂被認為非常的不純粹與危險。例如向來的教育，祇是極端的恐怕病的傳染，而不把自己生命力的根本充實起來，不能持着力與勇氣敢然進行到所有人間生活的旋渦中，即使有之而沒有何種大事業的感念。文藝則與此相反，把人間生活的意欲不加抑止，祇使他根本的生活力充實起來，在人間生活旋渦中非常喜歡表現而進行。因為態度這樣不同，文藝被教育看做危險，反是當然的了。文藝教育決不是單純的感情教育。對於人間的道德生活有最微妙，最深沈的根本的永久的感化，依此能力，教育之根本的綜合的事業乃能成功，這就是文藝教育的意義。文藝能適應於難以預期的複雜的人間生活的境遇，而因了解表現自行改正道德感情，可以豐富他必要的根本力。這樣豐富的根本力，不得不認為人間實生活的表現。且這根本心力，非發動實現自己難以抑制的動力不可。文藝之對於人間生活，實可養成寬大而又十分細密的包容力，及對於自伸自癒的生命力的信賴之念。因了玩味真實有力的文藝，能成就片斷的德目所不能說明的教化。他的成功是使他在暗默之中，了解並且感知人間生活之真意義，在不知可表現自己生活之中，與以深的滿足。因了感應於真正文藝之力，年少子弟，不必勉強給以規律教訓，或個個行為之標準與指針，而自然能觸於人間生活的深處感應正與美，並將此愛護以豐富心的本源。且因通達文藝而感到人間生活複雜的恐怖苦痛與悲哀，深入於斷片的德目指針所不能觸着的深處，文藝教育的道德的價值，於此更可看出了。

各國教育程度比較表

洲名	國名	通本國文字者的百分比例	調查根據	調查年份
歐羅巴洲	奧地利	22.60	十歲以上人口	1900
	比利時	12.70	十歲以上人口	1910
		8.50	徵兵時	1908
	布牙利	65.50	十歲以上人口	1905
		58.40	結婚時	1901—10
	丹麥	0.20	徵兵時	1907
	英格蘭和威耳士	1.80	結婚時	1901—10
	法蘭西	14.10	十歲以上人口	1906
		3.30	徵兵時	1907
		4.10	結婚時	1901—10
	德意志	0.02	徵兵時	1908
	希臘	57.30	十歲以上人口	1907
		30.00	徵兵時	——
	匈牙利	40.90	18歲以上人口	1900
	愛爾蘭	17.40	十歲以上人口	1901
		8.10	結婚時	1901—10
	意大利	※48.20	十歲以上人口	1901
		30.60	徵兵時	1905
		38.70	結婚時	1901—10
	馬爾他島	57.50	五歲以上人口	1901
	荷蘭	1.00	徵兵時	1910
		2.20	結婚時	1901—10
	波蘭	59.30	十歲以上人口	1897
	葡萄牙	※73.40	十歲以上人口	1900
	普魯士	0.03	徵兵時	1908
		0.40	結婚時	1901—10
	羅馬尼亞	61.20	七歲以上人口	1909
		64.50	徵兵時	1908
	俄羅斯	70.00	十歲以上人口	1897
		61.70	徵兵時	1894
	蘇格蘭	1.60	結婚時	1901—10
	塞爾維亞	78.90	11歲以上人口	1900
		34.70	結婚時	1901—10
	西班牙	58.70	十歲以上人口	1900
	瑞典	0.30	徵兵時	1907
	瑞士	0.50	徵兵時	1905
	英吉利	1.00	徵兵時	1903—4
亞細亞及大洋洲	日本	※ 2.94	徵兵時期	1912
	錫蘭(全人種)	78.30	總人口	1901
	錫蘭(歐人種)	11.90	總人口	1901
	錫蘭(歐人種外)	78.40	總人口	1901
	印度	92.50	十歲以上人口	1903
	斐律賓諸島	9[illegible].50	十歲以上人口	1903
	俄羅斯	87.30	十歲以上人口	1897
	爪哇	26.80	十歲以上人口	1910
澳洲	新南威耳士	4.90	十歲以上人口	1901
		1.00	結婚時期	1901—10
	新西蘭	1.70	十歲以上人口	1906
		0.30	結婚時期	1901—10
	苦因士蘭	10.60	十歲以上人口	1901
		2.00	結婚時期	1901—10
	南澳大利亞	4.50	十歲以上人口	1901
		0.80	結婚時期	1901—10
	達斯馬尼	6.70	十歲以上人口	1901
		2.40	結婚時期	1901—10
	維多利亞	3.20	十歲以上人口	1901
		0.40	結婚時期	1901—10
	西澳大利亞	4.40	十歲以上人口	1901
		0.60	結婚時期	1901—10
亞非利加洲	阿耳及耳(洲)	7.70	徵兵時期	1909
	好望峽(全人種)	65.80	十歲以上人口	1904
	好望峽(歐人種)	6.20	十歲以上人口	1904
	好望峽(歐人種以外)	86.20	十歲以上人口	1904
	埃及	92.70	十歲以上人口	1907
	那達爾(歐人種)	2.00	十歲以上人口	1904
	荷蘭日河殖民地(歐人種)	7.30	十歲以上人口	1904
	荷蘭日荷殖民地(土人)	90.60	五歲以上人口	1904
	荷蘭日河殖民地(混血種及他有色人種)	85.90	五歲以上人口	1904
	脫蘭斯窪(歐人種	2.90	十歲以上人口	1904
亞美利加洲	合衆國 總人口	7.70	十歲以上人口	1910
	合衆國 白皙人	3.70	十歲以上人口	1910
	合衆國 外國又混血的白皙人	1.10	十歲以上人口	1910
	合衆國 在外國生的白皙人	12.70	十歲以上人口	1910
	合衆國 黑人	30.40	十歲以上人口	1910
	合衆國 印度人	45.30	十歲以上人口	1910
	合衆國 中國人	15.80	十歲以上人口	1910
	合衆國 日本人	9.20	十歲以上人口	1910
	阿根廷	54.40	六歲以上人口	1895
	玻利維亞	82.90	七歲以上人口	1900
	巴西	85.20	總人口	1890
	英領開都拉斯	58.80	總人口	1901
	加拿太	17.10	五歲以上人口	1901
	智利	※ 49.90	十歲以上人口	1907
	哥斯德黎加	80.20	總人口	1892
	古巴	※ 56.80	十歲以上人口	1899
	瓜地馬拉	92.70	總人口	1893
	墨西哥	75.30	11歲以上人口	1900
	紐芬蘭	45.80	五歲以上人口	1901
	波德黎各	66.50	十歲以上人口	1910

表內附※者爲不通本國文字百分比例

藝術教育概論

胡人椿

一　藝術教育說之由來

藝術教育一名「美的教育」，在古代就已經有人提倡過。西洋當希臘全盛時代，就有人主張善和美是一個，不能分離；教人學善，應當提倡愛美的好尙；所以在教育上，應該注重音樂、體操、詩文等學科。這些理由，無非要使吾人的身心爲調和的發展、美的發展。後來到了中世紀黑暗時代，雖然美育學說大見衰退，——不但美育，那時候無論什麼文化都是衰敗不振的。——但一到人文主義、新人文主義高唱的時候，那美育萬能的主張又大大的復活起來了。所以按歷史上考究起來，藝術教育學說的由來已經很久，不過現代的藝術教育思想裏更添些新意義、新主張就是了。

現在藝術教育思想，在歐美所以這樣時興，他的理由可以分爲四種：（一）受新人文主義的影響；（二）是現代自然主義和唯物生活的反動；（三）輓近藝術思潮和藝術生活的普及；（四）教育思想發展的現象。

（一）怎麼說受新人文主義的影響呢？歐洲從十八世紀之末到十九世紀二三十年的時候，一般思想家對於從前理性本位的主張，競起反對的運動，號稱新人文主義。他們對於理性主義、啟蒙主義、實利主義、機械的人生觀等的思想生活，一概排斥；而特別提倡主情主義、審美主義、有機的人生觀等的思想生活。「不是爲眞然後爲善，爲美；乃是因爲美然後爲善，爲眞。」所以人的眞實生活不像啟蒙主義者所說，全靠理智去做，乃是靠着銳敏的情感去做的。因此，教育不可僅僅磨練人的理智，應當提倡美學，以陶冶感情。例如文學、圖畫、唱歌和其他歷史等科，都不可不注重，不可不學習。這種美育萬能的思想，不但當時盛興，而且接續不斷，一直傳到現代。藝術教育的思想實在大受他的影響。

（二）怎麼說是自然主義和唯物生活的反動呢？　在十九世紀的後半期，自然主義的思潮異常興盛，但到後來因爲不能得人心的滿足，藝術思想就乘機與起來了。自然主

義，繼承十八世紀的理性主義，漸漸發達變遷，成了一種便宜主義、實用主義。他的性質成為一個機械的；他的靈魂不外是一個實證、實驗；宇宙一切都要歸到原因結果必然的關係上去；於是人文的根底終究大受動搖，無論道德上、藝術上、宗教上、處處都生出破裂的現象。理性主義和自然主義的人生觀與世界觀，是唯物的；宇宙一切事情，都以實用的眼光去批評；不論什麼東西，沒有實用的效果，就沒有價值。這種主張實在太淺薄；他使人類的生活平板單調，沒有什麼趣味，也沒有什麼生機。久而久之，令人難堪，自然就惹起一般思想的反感；而藝術思想就憑藉這種反動的力量出來了！

(三)怎麼說是藝術思想的普及呢？ 因為文明進步，交通機關發達，教育普及，書籍雜誌易於流行，那新人文主義時代所高唱的藝術思想也就普及到一般的思想裏。一般人的藝術慾，日久漸深，和別的生活慾得有同等的價值；所以藝術教育的主張也就容易興起。

(四)怎麼說是教育思想發展的現象呢？ 由以上看來，藝術思想既是和人生的要求有這樣的關係，那單講啟發理智的——主知主義——教育學說自然是不適用，而調和感情的藝術教育說，自有不能不提倡之勢。不但如此，知的注入法不適於用，那創作的發表的教養法自然要出來。所以從理智啟發一變而為感情的涵養，從知的注入一變而為創作發表的教養，那藝術教育說的提倡，不能不算是教育思想發展的現象了！

藝術教育思想興起的原因，雖有種種，但以上四者總可說是他的主要原因。

二 藝術教育說之特點

大凡一種學說必具有幾個特異的要點，然後才有成立的價值。那麼藝術教育說的特點是什麼呢？依我個人的考察，可分為四，現在一一寫在下面：

(一)藝術教育說承認藝術在人類的思想和生活上有特異的價值，所以將藝術作為教育的內容。因為藝術是精神的力量，他可以增進人生的樂趣，添加人類的活力。假使藝術不精巧，在道德修養上亦有極大的障礙；所以為涵養品性故，藝術教育也有提倡的必要。況且近世以來，藝術和實際生活上都發生關係；例如建築、衣服、器具以及日常凡百所需，沒有不有藝術的要素混在裏邊。簡直說，藝術在現代人的生活上，絕對不能除去。那麼，藝術教育的提倡還能說是不正當麼？

(二)藝術教育的內容,不外趣味和創造兩樣事情;但想養成趣味,當先養成美的感情和美的識別力。因爲沒有愛美的感情,或沒有美的識別力,那趣味是無由發生的。所以或者對天地自然發生無限快感,或者對繪畫彫刻賞玩不已,若分析他所以愛好的原因,沒有不由於美的感情和美的判斷兩種作用。至於創造力又是怎樣呢?所謂藝術的創造力,就是藝術的發表力,亦就是將內部的藝術思想使他表現於外的力量。這種發表力——創造力——的養成,也是很重要的事情。所以總論起來,藝術教育的內容是由兩方面合成:一面養成玩賞力和識別力,他一面養成創作力。

(三)爲達到藝術教育的目的,須注重國文、歷史、圖畫、唱歌、手工、體操等科學。就中,圖畫、手工兩科,和實用藝術、純粹藝術更有密切的關係,所以更爲重要。

(四)將教育作用看成一種藝術的活動,所以從教師的態度以至教授的方法都應當含有美術的要素。所謂「教育是一種藝術,教師是藝術家。」這兩句話,在今日簡直成爲流行語了。論理,教育者用自己的理想在被教育者方面要見諸實現,和那藝術家將自己的理想用平面、立體、音樂、或文學來表示,是同樣的作用。所以教育者的種種活動,和藝術家的活動,大相類似;而教育作用也可以看作藝術家的活動了。

三　藝術教育說之各派

藝術教育,按各學者所主張之本質上的差異,又可分爲兩派:一派可稱爲藝術的陶冶論;一派可稱爲藝術的教育論。前者雖主張以美爲教育上陶冶的目的,但是不過將美作爲教育的陶冶作用,不是將教育學放在美的下邊。至於後者的主張,和這個不同;他承認教育學純屬於美學的範圍,將教育活動看作藝術作用,教育的一切不可不受美學法則的支配。簡單的說一句,教育非成爲美的教育不可。因爲這個緣故,前者又可稱爲美的實際教育論,後者又可稱爲美的純理教育論。但後者因主張程度上的差異,又可分爲三派:(一)極端的藝術教育論,(二)穩健的藝術教育論,(三)美的教育論。現在將各派的主張略加解說如下:

(一)極端的藝術教育論　這派的主張,對於從來過偏理知陶冶的教育學,大起反抗運動,而提倡以藝術陶冶性情。他以爲人生若無鑑賞藝術的力量,便無製作創造的力量;他的嗜好不能不流於粗野,而一切行爲自然要只顧實利,毫無高尚的風韻。其結果,人類就

只知道物的生活，而精神日趨於衰弱或卑鄙。這種流弊，遺害於人生很大。所以要想拯救這種弊病，捨用藝術教育以外，恐怕沒有適當的方法。因爲養成玩賞美術的能力，可以融和生活上的壓迫，使嗜好日高，品性日潔，而所謂偏理知的一切文明病症自然會去掉了。

常人對於藝術，每每看做藝術家的愛好品，不是人人所必需的東西。其實這種思想是錯的。怎麼說呢？藝術有安慰人生的價值；他能提高人生的嗜好，增加純潔的感情，所以無論貧富貴賤都有學習藝術的必要。換句話說，藝術教育實在是一般教化的基礎；若是想求完美的生活，那可以不學呢？人類生活的要素，大概可說是由兩方面成立：一，對於觀察的物體，往往想表示出來，製作出來；一，將自己的想像思考的事情，用方法發表出來。前者可稱爲直觀的思考作用，後者可稱爲抽象的概念的思考作用。這兩樣作用，實在是人類精神生活的內容，有缺一不可的關係。從前單注重後者，對於前者不加留意，所以總不能算是完全的方法。後者的代表學科可說是言語，前者的代表學科可說是圖畫；所以想救正從前偏頗的教育，那麼不可不注重圖畫教授。

（二）穩健的藝術教育論　這派不像前派那樣的極端主張；他以爲藝術教育固然有價值，但知的陶冶和道德的陶冶，也不可偏廢。換言之：雖是將藝術認爲教育的內容，但不承認爲陶冶的中心。這一點是他和前派不同的地方。

關於這派的學者，當首推 Rishtwarg、Lange 二人。Rishtwarg 是 Hamburg 市的美術館長；他算是德國最近藝術教育界的人物。他說：「人類從古到今，專務知的生活，今後應當竭力發揮道德的和藝術的能力，以補救從來教育上的缺點。」Lange 說：「不是要人人都成專門的藝術家，也不是過於重視藝術教育，但是學校也應當有相當的設施，以助長人間藝術的能力，然後再算完全的教育。例如平常學校裏，固然不必教授美學和美術史等科學，但科學的教授也必須使兒童有玩賞美術的好尚和趣味而後可。總之：教育事業，當由種種方面着想；單重美術，固然不可；但置美術於不顧，也不是正當的立論。所以應該各方並進，以求達到眞正教育的目的。」

由上看來，極端穩健兩派，因爲主張不同，所以方法亦異，但是兩者究有共同的地方，現在說明數點如下：

（A）造形藝術　極端穩健兩派都很注重圖畫、手工的教育。在實行方法上，也都注

意養成優良的教員。學校設法蒐輯各地的美術品,開美術陳列館等,兩派也有相同的主張。

(B)文藝　兩派都主張在國文教授時,不可輕視詩歌、美文、朗讀、演說、討論等事項;尤宜使兒童有玩賞文學的好尚,對於言語的美發生趣味。於作文或綴字時,宜極竭力發揮兒童的發表力。教師講演時所用的言語,也有模範的價值。課外卑劣的書籍和雜誌,須禁止翻閱;而有益的小說又須爲兒童選擇而加以指示。

(C)音樂、體育　音樂、體操、遊戲的長處,更要設法發揮。教授方法,也須研究改善。這類學科的教員,也應該專設學校,以期養成專門的人才。

Schiller 的藝術教育思想,很有敍述的價值,現在將他的思想的大略,說明一下,以供參考:

新人文派的教育學者,可推 Schiller 爲代表。他的思想,和古代希臘美的思想大略相同;就是:「美卽善;美育有涵養道德的作用;不但涵養道德,并且爲一切科學的根本。」怎麼說呢?所謂眞正美者,不是架空設想,實是眞理感觸的表現。因爲直觀眞理,可以得美的快樂。那麼,反過來說,感觸美的快樂,就是接觸眞理。不過科學是用理會的作用去接觸眞理,美術是用直觀的作用去接觸眞理;科學是用抽象的方法去接觸眞理,美術是用具體的方法去接觸眞理而已。兩者趨赴眞理的徑路雖是不同,而究竟的目的實在沒有差別。這麼說來,藝術和科學大有互相扶助、不可分離之勢。

至於藝術和道德的關係,更是密切不可分離了。試思藝術究竟是什麼?無非是宇宙間的共同原理在個體中的表現;道德究竟是什麼?無非是使個體去服從宇宙間的共同原理。那麼,無論道德,無論藝術,他們的究竟都是個體和宇宙間共同原理的關係。不過就道德界說,那服從是義務的,是抑壓的;就藝術界說,他的關係是好意的,是自發的。道德界似乎近於拘束,而藝術界却非常的自由。所以道德和藝術雖異,但內容和本質却是全然相同;而且藝術的力量更超乎道德之上。據以上的理由,所以 Schiller 用美育作教育的原理,決不是偶然的。

(三)美的教育論　這一派的學者,Erust Weber 可推爲代表人物。Weber 曾著過一書,名爲「教育的基礎學,美學」;在這部書裏,他的主張說得很淸楚。按原來用美學作

為教育的基礎科學，由來已久，本非創自 Weber，例如 Herbart, Natorp, Rien 等；在理論方面，也曾提倡過；但是他們僅僅提倡而已，却不像 Weber 將這些理論施行到實際上去。

Weber 的主張究竟是怎樣呢？他將教育這樁事看做一種藝術。他曾說過：「教育是什麼？無非是教育者誘導被教育者，使能作人的活動而已。但是想達到這個目的，非使被教育者能自由發展他的個性不可；而想使被教育者能自由發展他的個性，單靠着講一般原理的教育學，那是辦不到的。因為自由發展個性這樁事，却是一種藝術的活動，怎能不受美學規範的指示呢？」

Weber 曾將教育學分為三種：第一，一般原理的教育學；例如Herbart，主張教育學須以倫理學、心理學、文明史、衛生學等為基礎而後成立。第二，實際上理論的基礎的教育學；就實際上論說教育的一般理法，例如 Comenius 和Pestalozzi 等所倡導的教育學。第三，非純正科學的教育學，單論實際教育上的方術，大部分從事研究美的教育學的對象，簡直可屬於直覺的藝術的領域以內。在 Weber的意見，以上三種教育學，不論那個，都要受美學的指導。現在將 Volkelt 的美學四個規範寫在下面，以說明 Weber 的美的教育學。

Volkelt 論美學的根本規範有四，但表示的方法分為主觀和客觀兩樣。若就客觀方面說：(A)形式和內容須一致；(B)對於人生有價值的內容；(C)美的對象是有機的統一體；(D)須是假象界的美。若就主觀方面說：(A)須帶有充分感情的直觀；(B)感情表象的擴大；(C)美感各部活動關係的昂進；(D)實感的沈降。

(A)怎麼說形式和內容須一致呢？因為形式和內容若不一致，則不能發生美感。例如畫仙女圖，用很粗大的筆來畫，則觀者對之將不起快感。因為仙女本是一個嬝娜的美女，用粗大的筆來畫，怎能表出細緻的精神呢？這就是內容和形式不一致的原故了。

(B)對於人生有價值的內容作何解釋呢？不論什麼東西，假若對於人生有害無益，或者沒有什麼價值，則吾人對之決不能發生美感。所以起美感的要件，須對於人生有益處或有價值而後可。但這所謂價值或利益，祇就美的方面立論，和實利道德方面沒有關係。

(C)怎麼說要有機的統一呢？不論何物，若能惹起人的美感，那麼，他的各部分，在

他全體上，非各得其處，而有互相關聯互相扶助的樣子不可。例如有一個人像彫刻，什麼頭哪、足哪、手哪統統都不錯，只是口稍嫌大些，或鼻子稍低些，因爲這個緣故，那彫像的美就要大減價值了。這是什麼緣故呢？就是他在有機的統一上還差一點。

(D)怎麼說須是假象界的美呢？就是人對之而生的美感，是假象的。什麼叫做假象呢？假象是對實象而言。凡經過人的理性或意志而生的表象，叫做實象；假若不經過理性或意志而生的表象，那就叫做假象。所以說美的假象，就是無關理性和意志的表象。換句話說，就是無關心的表象。他的性質祇是一種美感的感情，至於組織如何、效用如何等理性和意志的關係一概沒有去干涉他。例知吾人看見美麗的花草，不知不覺的說：「這個花眞是好看！」這時候，吾人對花所生的美感只是一種假象的美感，並沒有花是植物的生殖器、或花有什麼效用等意識作用混雜在感情裏頭。所以說美感須是假象的。

其次主觀方面四個規範是什麼意思呢？就是當美感發生時，那心裏主觀的狀態須要和客觀的四個規範互相融和而起美感的意思。

(A)怎麼說須帶有充分感情的直觀呢？不論什麼時候，什麼情形，只要說是美的享樂，那非有豐富的感情不可。試想，若不帶有感情，而用冷淡的眼光去觀察事物，那能發生美感呢？

(B)感情表現的擴大是什麼意思呢？就是使意識界裏的觀念漸次擴大去獲得美感的意思。這理也容易明白；試想，人的意識，本是由觀念構成；假並觀念不能擴大，則吾人精神界的內容勢力偏狹鄙陋，那麼美感怎能不日就薄弱呢？

(C)美感各部活動關係的昂進是什麼意思呢？人對於美的表象的各部分，不可有死守的態度，須看美是個有機的統一。全體和各部分有相互的關係，由這一部分要聯想到那一部分，使美感成爲活動的昂進。因爲美的享樂是由於調和的聯想的發展而後發生起來的。例如吾人觀看景色的一部，由這一部擴大，去聯想到別的部分；由是漸次聯想，則聯想越多，所得的美感越深。不然，拘守一部，沒有聯想的作用，那麼所得的美感恐怕也只限於局部的淺薄而已。

(D)實感的沈降是什麼意思呢？就是使具有意識的理性的實感作用沈降下去，但用假象的感情表象作用去觀察。因爲意識的實感越增進，則美感的作用越減少的緣故。

但 Weber 在教育上怎樣適用這四個規範呢？就是他的美的教育學的主張是怎樣呢？按 Weber 所論：(A)在美學，形式和內容既要一致；那麼在教育學也不當偏重客觀的研究，而兒童的精神生活也應當同時並重。像那偏於知的教授，而不顧兒童心情的教育是大大的錯了。例如教授地理，教授歷史；前者是空間上的關係，後者是時間上的關係；這些研究和兒童的精神生活相距太遠，強使兒童學習，恐怕沒有甚麼功效。所以對於年幼的兒童，宜教之以有趣味的神話，不宜教之以歷史；宜教之以眼所見的河流、山岳，不宜教之以世界地理的大勢。(B)在美學，內容對於人生須有價值；在教育上，一切教材也須對於人生有價值而後可。(C)在美學，須是有機的統一；在教育上，一切的教授也須有個系統的關係和貫串的精神。例如教授歷史，首當注重時代的中心人物，以說明這一時代的精神。(D)在美學，須是假象界的美；在教育上，教授事項，也不能令兒童有實感的事項，祇須使他們得一個假象的理會罷了。例如教授黃帝神農的事蹟，怎能使兒童實感這事呢？只好如此如彼，在腦海裏得一個假象的領會就是了。

其次主觀方面的規範，又怎樣的適用呢？(A)在美學，須帶有充分的感情的直觀；在教育上，當教師的想使兒童帶有充分的感情去觀察事物，那麼教授事項非先具有充分的感情不可。例如教授地理，當教師的應當用自己親到該處旅行的感情去教授兒童而後可。(B)感情表象的擴大；例如宗教的生活，這感情表象要使他擴大至於神聖而後已。即使人事以外的感情，也要使他極力擴大去。因爲若不是這樣，則對於那事物的敍述和理解，都是很難盡致的。(C)在美學，要各部分活動關係的昂進；在教育上，不但理論的關係，并且連教師的人格，主觀的關係，也要謀統一的昂進。(D)在美學，要實感的沈降；在教育上，對於不能用實物教授的事項，或者用繪畫、或者用音樂等形式去教授，當這個時候，教師要自處於假象界，而引導兒童的精神也到假象界去。

以上是Weber應用美學的規範到教育上去的大概。但他的應用還不止此；在其他教育問題上，也要用美的考察。例如教員的養成，教員的補習，藝術家和作品的問題，自由與強制的問題，個人教育與團體教育的問題，學校和生活的問題，精神和身體的問題，都要應用美學的規範。現在將他的教員論中提出一節敍述如下：

Weber 說教育者是一種藝術家。爲什麼呢？藝術家有藝術的製作力。教育者也應該

有教育的製作力。藝術品為藝術家製作力的表現，教育活動的結果也無非是教育者製作力的表現。所以這樣論起來，教育者實具有藝術家的性格。那麼，教育者對於講演的口才、圖畫、手工的修養，怎麼可以不注意呢？但是現在的教育者，巧於口才的固然不少，而嫻習圖畫手工者誠不多見，這眞是一件遺憾的事情！因為重視科學而研究他，固然很重要；但是藝術的活動關係人格的陶冶，比較起來，恐怕更為重要呢。這樣說起來，教育者固然不是純粹的藝術家，但也不是純粹的學問家。

由上文看來，教育活動就是藝術的事業。所以教授不可不受美學原理的支配。不論教授什麼事物，不單是傳受死知識，要使兒童得一個新經驗，成一個新生活。所以教師當教授時，不可單使兒童心裏的觀念構成，就算完事，要向兒童的心情生活上給他根本的影響。因為這個緣故，教育者須改一個眞正人的生活，洞察時勢的要求，培養有用的人材。那麼，不具有自由運用知識的能力，怎可以稱為教育者呢？

四　藝術教育說之影響

藝術教育說在教育上的影響很大，舉其主要的，可分為四：

（一）藝術和藝術生活的價值普及到教育者、教育社會和一般的社會上去。　自從藝術教育思想發達，教育者對於藝術的生活深感興味，而提高他的價值。因為教授與傳播，終至一般社會上也都認識藝術的價值。歐洲文明各國的美術界和工藝界，對於粗惡的製造品日形淘汰，精美製造日益發達，就可以證明一般社會上的藝術思想了。

（二）提高技能教科的價值　在理知主義盛行時代，被輕視的圖畫、手工、唱歌、體操、等科學，受藝術教育思想的影響，他們的價值也就提高了。

（三）使不偏重主知教育　從前理性萬能主知主義盛行時代，簡直以理知的啓發認為一般陶冶的中心。這種流弊，不可勝言。自從藝術教育說興起，反對知的啟發而提倡情的陶冶，使唯物的生活一變而為精神界美的享樂生活，而主知教育也沒有偏重的趨勢了。

（四）教授法上受很大的利益　自從美的教育學高唱以後，一般教師都注意藝術的修養；這個結果，使教樣、教式經過許多的改良，而教授法遂得有長足的進步。

但是「利之所在，弊必生焉。」藝術教育說固然使教育界受益不淺，但主張這派的往往趨於極端，主張什麼技能科中心說，什麼技能科重用說，什麼美術家的教師說等。其結果，教授的內容異常淺薄，輕忽客觀的研究，而偏重主觀的教授。這種毛病，遺害教育界，也實在不少。

王璞國語發音圖

王璞先生要算國語界的老前輩了。他傳授國音國語已有十多年；他本着他十多年教授國音的經驗，才製出這套發音圖來。這圖共有十一幅，裝成一軸。將各音發音的步位，及各種發音的機關，用圖指示出來，一看就能明白。既明白各音發音的步位及應用發音的機關，發音就能正確了。

每軸定價一元

商務印書館發行

個性教育概論

王駿聲

1、個性的意義

個性就是精神上的特殊性。這種研究，是根據於實驗心理學及精神病學的。克萊伯林氏和斯托洛氏，是這種研究的先驅者：前者從精神病學的方面，鼓吹差別心理學；後者從實驗心理學的方面，高唱個性。他們都用實驗的方法去精密調查各個人所有的精神活動，然後再在那裏探出各個人特有的性質。這個各人特有的性質，就叫做個性。我們人類，如容貌、體格等身體的狀態，既不是全然相同，同時認識、感情、意志、行爲、情緒等精神的狀態，也各人各異。成人固是如此，卽兒童也是如此，而且更容易認識。比方甲兒童是富於理解力的；乙兒童是富於記憶力的；丙兒童注意力強，精神活潑，作業力大；丁兒童性質輕率，注意力渙散，作業怠慢；戊兒童態度沈重，不亂發言語；己兒童輕快而好辯；庚兒童對於外界的印象容易發揚；辛兒童的感覺及感情不易興奮等。……此等精神上所表現的特性，就是現在教育上所說的個性。這裏我們要注意：教育上所謂個性，是專指人類通常固有性——卽自然性——而言，所以不能和人格及品性混在一氣說。我們爲徹底地弄明白個性的意義起見，不能不把人格、品性和個性比較一下。個性是人類本來的性質，是野生的，是原料的，或者可以說是散亂混雜的；人格是一種已經經過訓練的、加工的、修養的狀態，或者也可以說是集合統一的。個性是人格的基礎，沒有個性就沒有人格，所以個性可以說是人格上的一種特徵。能夠認識自己的特長和他人不同，并且能夠確持自己的信仰和理想，始終用不屈不撓的氣力去實現自我的意志活動的狀態的，就叫做品性。照這樣說來，我們可以知道：個性是人類本來的狀態；人格是人類意識的狀態；品性是人類價值判斷的狀態。

2、個性的成因

據以上所說，個人有個人的特質；那末，這種特質究竟從那裏來呢？換句話說，個性的

成，不可不明白。據現在一般學者說，個性的成因，可以分做兩種：第一種是內部的原因，是從遺傳來的；第二種是外部的原因，是從環境來的——如家庭、學校、社會等。這兩種影響，就是盧梭所謂自然和教養。個性怎麼全受這兩種影響的支配？遺傳的影響和環境的影響，究竟那一方是比較重要？是生物學上一個大問題。有說個性是全靠遺傳的；所稟受的素質，如果良好，就可成為良好的個性；不然，即使有很好的環境，也沒有用。又有說個性是全靠環境的；環境整理完善，所稟受的素質即使不良，也可使他成爲完全的個性；環境一壞，所稟受素質即使如何圓滿，也便不能發展。這兩種意見，都趨極端，拿現在科學上的公平的眼光看來，實在難以偏信；所以現在的傾向，以折衷說爲最有力。這種學說，既不專重遺傳，又不專重環境；他主張個性的成因，和遺傳及環境有平衡的關係，絕對不能定那個是主，那個是從。現在優生學和個性教育所以同時提倡的原因，就在這裏。

3、個性教育的意味

「個性教育」這個名詞的意義，頗難解釋；我現在爲便利起見，把他分做三種說法。(一)所謂個性教育，專指「教養個性」而言。主張運命論者，他說人的運命，由上帝決定，絕對不能用人力去變化他，發展他；這種人是否認教育的力量的；他的極端處，固不待言。主張教育萬能論的人說：我們的個性都可用教育的力量改造，因此他們用全稱的肯定去誇美教育。這種思想，雖然是爲反對運命論者而起，可是我們也不能承認他的極端處。依我們的經驗說來，各人的個性十中八九，的確可以用現在的教育法去改造他，發展他，可是非人力所能左右的，仍然十中之一二；所以教育萬能論也和運命論一樣的趨於極端。因此，對我們既不贊成運命論，又不贊成教育萬能論，我的所謂「教養個性」是側重助長和補救兩方面的，就是一面拿健全的教育法來充分發展兒童所有的特性，一面去排除或救濟兒童身心上的障害，以增進他們的學習的能率；前者是發展的，是積極的，後者是矯正的，是消極的。可是，這種個性教育的解釋，因爲「教養個性」這句話，容易使教育者阻害兒童自由的開展，所以爲新進派所不取。他們所要求的，是個性教育第二種的說法，就是(二)把個性教育作爲「尊重個性」的教育解說。他說做教師的人，如果能夠隨時隨地，絕對尊重兒童的自由，纔可以叫做個性教育。這種解釋，往往容易趨於極端的放

任主義及極端的自由主義，結果容易把教育的目的忘却了。因此發生第三種的個性教育的解釋。他把個性教育，分爲「團體的個性教育」和「個別的個性教育」兩面解說。他說，依最近生物學的說法，一個團體中大部分的人，都是中庸的性質；這種性質，就叫做團體的個性。團體的個性教育，就是以那種中庸的性質做標準而施教育；同時對於中庸性質以下的人，更施行特殊的教育，對於中庸性質以上的人，要施行天才的教育。因此，他對於那種過於劃一的教育，自然是盡力排斥，同時對於那種過於極端的自由放任教育主義，也不贊成。我們知道一個學校裏，如果照極端尊重個性的人的主張，那末，一個兒童，便須有一個教師，一個學級便須分爲幾組。這種編制，是實際上不可能的。我們又知道，一個學校裏，如果照極端劃一主義教育的編制。那末，全校或一學級祇可用一個或幾個教師。這種編制，是戕滅個性的不能任他再存。這第三種個性教育的解釋，一方面尊重個性，一方面設設施劃一的教育，編制上旣得便利，教育的效率又得增進，實爲一舉兩得。

4、個性教育和個性調查

個性教育，據以上所說，一方注重團體的個性，一方注重特殊的個性。這兩種形式，雖然不同，然而他們的目的却同在於尊重個性。但是個性的成因，一方是根於遺傳，一方是根於環境的，所以我們要觀察個性，非有一種精密的調查，不但不能徹底判斷，并且連教育上的設施也終要歸於無效；故要實行個性教育，不可不先調查個性。我在上面已經說過，個性是身、心上的特質，那末調查個性，就不能不顧到這兩方面去了。普通的兒童，就是所謂中庸性的兒童，他的身、心狀態果然各有各的特質，可是總沒有精神薄弱的兒童那樣顯著。精神薄弱的兒童的身體，各人有各人的新現象：有患佝僂病的，有患癲癇病的，有患消化器病的，有患脊柱彎曲病的，有患頭胸扁凸病的；其他如手、足、耳、目、口、鼻、咽喉、皮膚以及溫覺、冷覺、痛覺等，也都表示特殊的狀態。不但身體的狀態是如此，即精神方面也是這樣；例如感情的生活，或多沈鬱，或多敏銳，或過恐怖，或富憤怒；感官的感覺及衝動，也各人各樣。至於攝取營養的分量，也有少食的，完全不食的，或很貪食的各種。性慾方面，也是如此；有很發動的，有完全沒有的。此外，如智力也是一樣。象這樣因先天的影響所發現的個性，更受後天的種種刺戟，精神上的作用便發生激烈的變化。所以教育這等兒童，必先以調查他們身心上的特殊狀態爲第一步。個性調查最詳細

的學校，莫過於德國愛拿的沙腓愛霍盒教育治療院的個性調查表(Individualheft)。他的內容，分爲三類：第一，遺傳的關係；第二，受胎的素因及發育的關係；第三，學齡的發育狀態。全部共五十六項，每項中又分爲幾條，極爲精密。我現在把每類的內容，大略介紹一下。在第一類遺傳的關係中，所有兒童的關係人，如父母、兄弟、祖父母等精神及身體的狀態，均包含在內。第二類受胎的素因及發育的關係中，凡父母生殖時、受胎時的狀態，姙娠期間和分娩的經過，均詳細記載在內。第三類學齡前的發育狀態，更爲詳細，凡兒童出生時的狀態，營養的攝取，養護的方法，以及身體上一切的疾病，運動的發達，感官的發達，時間的觀念，倫理的觀念，思考作用，情緒作用等，也一一記載在內。這種個性調查表，在調查兒童身心的狀態，可以說是詳細之極。我們如果要徹底實行個性教育，這種個性調查是不可不注意的。

E、個性分類和個性教育法

A．一般的分類及其教育法

(a)多血質的兒童及其教育法　這種兒童，大概都活潑而富有元氣，智能中庸，好社交，喜運動，善模做，一喜一憂，即現於色；可是因意志薄弱，感情容易浮動之故，往往誤事；又因沒有自信力，所以往往容易被他人所嗾使。總之，這種兒童，是偏於情的生活，缺乏忍耐的力量的。教師對於此等兒童，第一，要時常使他作業，使他們的動力趨向於堅實方面；第二，最初使他做的業務，必要選擇那種容易成功的，且分量宜少不宜多；第三，所做的業務，須取「一事主義」，就是等一事成功後，然後再使他做別種事業，以抑制他的時時變動的感情；第四，凡一切嚴厲的待遇，和激烈的譴責，絕對不可行；因爲他們一遇蹉跎，便垂頭喪氣不肯再試了。總而言之，教授這種兒童，以養成忍耐性爲主。

(b)膽汁質的兒童及其教育法　這種兒童，大概名譽心和黨派心頗強，智能普通或在普通以上。因爲有相當的學力，所以動卽傲慢；因爲名譽心強，所以動卽壓迫朋輩。他們的舉止行動是沈着的，喜怒不形於色，做事能勇往猛進。然因自信太過，所以往往和學友隔離。總而言之，這種兒童，是偏於意的生活的；他們容易說謊話，強要他人的東西，甚至有盜竊的行爲。教師對於此等兒童，第一，要因勢利導，使他趨向於有益的方面，以發揮他的敢作敢爲的特質；第二，要把他放在適當的境遇，以引起他的自然的反省。

(c)憂鬱質的兒童及其教育法　這種兒童，大概思想周到，長於想像和推理；舉止行動過於沈靜；活潑的氣象，甚形缺乏；好孤獨，不喜社交；對於痛苦的印象，特易感受；對於運動游戲，却少興味。總括說一句，就是偏於智的生活，而少活潑進取的氣象。教師對於此等兒童，第一，要使他感受各方面的溫情，以引起他的活潑爽快的氣象；第二，要獎勵他投入共同運動和團體遊戲中；第三，絕對不可使他陷於多情多感，以增加他的痛苦，到處要安慰他，振起他；如使他做活潑的業務及對他講偉人的談話，最爲有益。

(d)黏液質的兒童及其教育法　這種兒童一切精神的活動和動作的速度，均是緩慢，并且不徹底；競爭心及名譽心，自然很缺乏；避活動，貪安逸；對於師友，對於業務，總不表示參預和愛憎；一方近於溫順着實，一方近於卑屈無能。可是沈着大度和做事愼重，是他的所長；所以晚年成大器者，往往是這種兒童，因爲他的個性，不偏於智情意，大體都是平穩。教師對於這種兒童，第一，對於他的感情和努力須給以適當的刺戟；第二，應該時常給他勞動，以振起他的安逸怠慢；第三，應該獎勵遊戲，以涵養他的活潑和進取的氣象。

一般的兒童個性分類和教育法，大概如上所述，茲爲參考起見，再把日本幾個學者的兒童個性觀介紹於下。

B.中島泰藏博士的少年個性分類法

(a)薄弱浮動性的兒童……多血質

(b)情意興奮性的兒童……膽汁質

(c)興味缺乏性的兒童……黏液質

(d)諸種遲鈍性的兒童……憂鬱性

中島博士的四種個性分類法中，沒有憂鬱質，而插進諸種遲鈍性以代替他。博士對於以上諸種的個性及教育法，均一一加以說明，可是大概和(A)項的解釋差不多，可以從略。

C.高峯博士的兒童個性觀

博士把少年的個性大別分爲優良性、不安性、平均性、不德性、劣等性五種。各種中更別爲幾類，對於每種又說明他的成因和將來，實在是教育上一個好參考。現在把他寫在下面：

(個性別)			(其由來)	(其將來)
1.優良性	a.天才性		由於遺傳	在生前或死後可成大名
	b.緊張性		多數由於優良的環境	雖有成效,然年長多落凡庸。
2.平均性	c.平均性		因爲普通的環境及遺傳	普通可成爲一人。
3.不安性	d.興奮性	憂鬱性。	遺傳爲主,環境助長之	得成平常的人。
	e.抑鬱性			
	f.躁鬱性			
	g.神經性		雖以遺傳爲主,但環境的影響也大	
4.不德性	h.不德性		遺傳爲主,環境助長之。	
5.劣等性	i.散慢性		以環境爲主	多成爲不良少年。
	j.弛緩性		以環境爲主	
	k.遲鈍性		以環境爲主	
	l.低格性		全由遺傳	

6.個性教育和學級編制法

依上所說,個性教育可以分做三種:第一,正常兒童的個性教育(即團體的個性教育);第二,優良兒童的個性教育;第三,劣等兒童的個性教育。依我們的經驗,無論那個學級,總含有以上三種的個性;所以無論那一個學級都應該設施以上三種的個性教育;那末學級的編制上,自然因之發生問題了。從來學級的編制,均以正常兒童爲基礎,所以優良兒童因才力超過,往往易生疲倦;同時劣等的兒童因能力配不上教科,往往至於一再落第,不能終學。這種編制法是滅却個性的。現在的新教育,不是這樣。他對於正常的兒童,因爲他們是公民的大部分,所以十分注意;對於優良的兒童,因爲他們是將來社會上的指導者,所以也特別設法,使他們的能力從早得盡量發展;又對於劣等的兒童,爲增進他們自身的安寧幸福,及他們同校兒童的安寧幸福計,所以也建設特別的方

法去教養他們。這種兼顧的方法，究竟是怎麽樣的呢？說到這裏，我不得不把美國的學級編制法略講一講。

A．劣等兒童的教育和學級編制法

(a)補助教員的設置　這種方法，普通叫做巴塔微亞案，始於紐約，後盛行於各州。他的根本思想是用補助的教員去指導劣等的兒童，使他們的能力得與其他的兒童一齊並進。他的編制，凡滿五十人以下的學級，主任教師所教授的時間，一半費於共同教授，一半費於個別指導；若在五十人以上的學級，除每級主任教師以外，更添一名補助教員，共同的教授和特殊的指導一齊並行。總括說一句，這種編制法的特徵，就在減少生徒共同的作業，增益他們個別的指導。這種方法實行的結果，可以減少落第的人數，同時對於優良的兒童也可以使他及早昇級。

(b)升級法的改正　從來的升級都是一年一回的，所以留級的人就要再費一年的光陰。他的壞處是：第一，浪費時間；第二，阻喪生徒的志氣；第三，優良的兒童因為不能越過一年，所以不能照自己的意思進行。因此發生半年升級法。一個學年旣分做兩次，那末留級的人也不過枉費半年。美國聖得洛林市的學校，甚至有把一個學年，分做四回升級的，每一回爲十週間，那末落第的人祇要再費十週的時間就夠了。同時優良的兒童，也容易如意升級。這等方法，美國自一八八〇年以來，各處多有實行的，但現在最普通的是一年兩回昇級法。因爲一年四回的昇級法，雖然很有融通的利便，但是在範圍小的學校頗難實行。

(c)補助學級(Suplementary Class, or Over—age Class.)　這個方法是起於千九百年的。他的目的是打算從別個方面去解決以上的困難問題。他的組織：凡是年長的學生，有疾病的學生，因多曠課而落第的學生，特要補充學力的學生，要跳過一級的優良學生，都可以歸入於這一個學級內。這等生徒，有終日在那裏受課的，有單受幾種學業的，有僅在那裏讀書數週的。他的任務：第一，要好好地教授來學的學生；第二，使普通學級主任的教員無須對這等生徒加特別的注意。他的目的，非但要融通學級編制法，并且要依特別的處置以適應劣等兒童及優良兒童要求。其實此種補助學級，差不多都祇爲劣等兒童盡力，優良兒童很少受直接的援助。可是因爲最費教師的勞力和時間的劣等兒童已經

送了入補助學級去，正常的兒童便可以得到一層比較從來較好的教授和學習。

B.優良兒童的教育和學級編制法

以上諸案，均爲劣等的兒童而設，對於優良的兒童並沒有什麼特別的利益。一千八百九十年以來，在北美合衆國各地，優良兒童特別教育法的運動便漸漸發達起來。他的方法，可分爲兩種:

(a)平行課程　這種方法的要點就是設平行的兩種課程:一種叫做基本課程，要八年才能終了;一種是爲優良兒童特設的平行課程，修業期間祇要六年。他的升級法，每年分做三回，所以留級者也不過喪失一年的三分之一。他的目的，無非使優良兒童不至浪費時間，使他能夠按著能力上進。

(b)中央學校　這種學校教授，取分科制度，所收容的生徒都是優良的兒童。校中教科均是極豐富的;從第四年至第七年這四年間的業務，可以配列作三年教授，所以全體的修業年限可以短縮一年。生徒到了十七歲就可進專門學校(College)去。

C.諸種個性的教育和課程分化法

主張這種編制法的人，以爲學科課程，應該適應諸種兒童，萬不可出於他們的能力以上。又各個團體間的相互的輾轉，也要設法使他圓滑。這案的組織，最初六年間教科的分量，各各不同，而所要的時間則同是一樣。可是最後三年就不是這樣說，對於優良的兒童，隨時隨地，給與他們許多課外的研究，和十分可以進步的機會；對於正常的兒童，或增多業務，或提高程度;對於劣等的兒童，規定基本的極少限度。總而言之，這種編制的特徵，就是採用課程的分化。　(留)　十一年，八月，五日。

社會的教育概論

常　道　直

上　篇

I

我們試打開一部教育史來一看，各時代有各時代的教育主義，各民族有各民族的教育精神：前後彼此間，往往有極大的差異，或根本的衝突。這些差異或衝突，似乎有不容調停的狀況；但是，我們若立在一個較高的地點，將眼界擴大一下，就不難看出：所謂教主義的差異，教育精神的衝突，一言以蔽之，總不外乎個人和社會兩個原質的勢力的消長。關於個人和社會的關係，有各種學說，我們不必管他；我們只要認定個人和社會是不可須臾分離，的所以無論何時代，這兩個原質都是無往而不存在的；不過有時因爲社會情況的變遷，這一個原質佔了優勢，則那一個原質便不免要屈脅一點，而居於劣勢。但是，無論如何，總不致根株淨絕的。

前面所說的不免太武斷太含糊了，有些人將要這樣想。對於這種非難，我以爲無庸深辯，只要舉一個歷史的實例就夠了。中古時代的宗教教育，輕視現實生活，而注意往後生活的預備，其流風所被，甚至有屛棄一切世務而營幽獨的生活者。從這樣看來，似乎可見社會的原質沒有存在的餘地了；其實宗教家之相信有死後精神的生活，因而預爲之備，仍可說他的現時教育是爲他的想像中之理想的社會（宗教家所謂極樂國）之預備。至於那些營幽獨的生活者，更容易解釋了。大凡營這種生活的，不是由於宗教的原因，就是出於道德的原因。其動機出於宗教的，上文已經說過；至出於道德的動機的，我們還可以說他卽是出於社會的動機。大半出於道德的動機而營孤獨生活的，都是因爲「憤世嫉俗」而遠離社會，以專圖「獨善其身」。我們由此便可見他的理想完全是對於現實的社會之反動。於此，社會的原質卽非積極的存在，至少也是消極的存在，是可毫無疑義了。

II

我們要想完全了解什麼是社會的教育，就不得不連帶說到個人的教育；因爲這兩者是互相依伏的。進而言之，現時的社會的教育主義乃是對於十八世紀個人主義的反動。

現時社會學家，有一句習常用語，說人類是社會的動物。由此可推知社會的存在與人類的存在是同其根源的。又現時一般教育家，多承認教育是生活之手段(Means of Living)(如教育卽生活說)。由此推論，則我們逕可說教育是與人類及人所組織的社會相終始的。換言之：有人類，卽有社會，也卽有教育。

人類的社會的組織怎樣才能保持呢？簡單回答一句話，教育就是保持這種團體的手段。所謂教育保持社會的手段，並不必有組織完備的機關，旗幟鮮明的目標，及系統完密的學說；反之，我們可以直率的說：自從有人類社會以來，他的教育總是意識的或非意識的趨向於維持並且增進團體的固結力，——就是趨向於一種社會的目的。

關於這一層，我們就是從原始的社會中，也可尋見許多例子。在野蠻部落中，雖然沒有什麼專設的、正式的教育機關，但是他們所有的風俗、習慣、宗教、儀節等等，都是非意識的實行一種社會化的教育。最顯明的，如少年人達到成年年齡時所舉行之「冠禮」，(Initiation Cermony)。我們且不要笑他們教育形式的簡陋；論他的實效，也許比現時一般教育學者所高唱之社會的教育說還着實呢！

在進步的社會中，學說日新月異；但是不論他所標榜的目的是個人人格的啓發，美術的欣賞，身體之調協的發展，或道德品性的養成等；要之，當他一面着眼於個人時，他方面卽自然的要兼顧及社會；至少，他的間接的效果總可及於社會的團結力之保持或增強。譬如所謂道德的品性之養成，固然是個人方面的事情；但是道德乃是社會的產物，由人與人的關係而生；個人的道德品性的發展，實卽人與人的(或社會的)關係之改善；卽此可見個人主義下的教育，也含有社會的質素。

於此，不免有人要問，信如所云，則一部教育史上難道始終只有一個社會的目的麼？——一切教育都是社會的教育麼？固然，如果照廣義的解釋，教育是社會的產物，他的本義卽是社會的；所以就逕說一切教育都是社會的教育，也不爲過。

於是，又有人要非難，社會的教育旣然是很舊的東西，那麼，近今一般教育學者之

特別標出這個目的，不是實行假造新招牌而拍賣舊貨嗎？ 這也不盡然。 我們都知道教育的作用分有意識的與非意識的。 有時對於某種目的，是經意的，是先經過一番思慮然後設爲一定的步驟以達到這個目標的；但有時起初不必有這種思考與設備，不期然而然的，或附帶的，也能達到一定的目的。 譬如某種教育本是以個人的發展爲目的，但是他的間接的影響，每每也能達到社會的目的，如同工業上的副產品一般。

不過「副產品的社會的教育」之有效與可能，只限於社會生活在比較簡單的狀況的時候。 社會的生活旣然簡單，他的需要自然也比較尠少，所以不難達到當時所需要的社會的目的。 但是自從工業革命、平民主義發達以來，社會的情況不知增繁了多少倍；此時社會若要獲得維持且增進其生活的教育，就不能靠那種非意識的社會的教育了。還有一層，社會的生活非常複雜，而從從前社會的科學尙未十分發達，對之極不易爲確當的解釋與系統的分析，所以那時就是規定出這目的，恐怕事實上徒增紛擾，而終於無法使之實現。 現在社會的科學已經漸漸進步到可以幫助教育的歷程之程度，所以先規定一社會的目的，然後設法使之實現，也就可能了。 總言之：一方面因爲社會的情況的變遷，使意識的社會的教育爲必要；他方面因爲社會的科學的發達，使確定的社會的教育爲可能。

III

如前所述，社會的原質，在教育中，自始就已經存在；不過從前多是非意識的或間接的，到現時則意識的直接的社會的教育成爲必要了。 所以使這種教育成爲必要的是什麼呢？ 自然就是十八世紀以來社會狀況之急劇的變遷了。 社會的情況所以有如是急劇的變遷，有如下之兩種最顯著的原因：——

一、 平民主義之發達；

二、 工業革命之影響。

現在將這兩者各簡括的說幾句：

一、平民主義最先表現於政治上。追溯他的起源，當首推英倫、約翰王在位的時候；因爲那時已有「大憲章」(Magna charta) 的發佈，是爲憲政的濫觴。到了一二九五年，第一個代表社會三階級——貴族、僧侶、與平民——的國會成立，這實在是世界立憲國

家的先河。後來雖幾經挫折，但是國會的權力（尤以下院）卒能日益擴張。當時歐洲各國的國民羣起效尤，紛然要求憲法與議會。

美國之建立共和國家（北美殖民地於1776年宣布共和；聯邦憲法成於1787年；正式政府成立在1789年），法國之大革命（他的憲法也是歐洲現代國家中之第一憲法，發佈於1791年），對於政治上平民主義的進步，與以極大刺激。就中，法國革命的影響尤大；歷史家說他不僅是政治的革命，而且是社會的革命。經過這一番澈底的革命之後，貴族與僧侶階級的勢力掃除殆盡，而眞正政治的平民主義方漸漸的實現。最近歐洲大戰(1914－18)的結果，俄(1917)德(1918)也都民主化了。至此，民治主義（政治上的平民主義）可說是已經成功了。

以上所述，簡約過甚，恐不能給讀者以一個明瞭的觀念。實在，關於政治上平民主義的發達，其詳須求之近代西洋史，此處只須知道民治主義對於教育上的影響或民治主義發達結果所加於教育上的負擔。

民治主義發達的結果，其第一直接影響，就是加增了個人的價值——個人權利義務的增加。個人的權利義務旣經增加，自然更需有相當的智慧應付他。最初一切關係全國的重大責任，完全屬於少數居於優越地位的人；後來這種責任漸漸移交羣衆所選舉委託的代表；到現在，這種責任須完全由全體國民來擔負了。譬如選舉權，現時各國都漸漸趨向普選制；在這種制度之下，各個人不但須有對人的判斷力，且須有對政策的判斷力。一種政策的實現，又須民衆自已的努力，——集合的努力——否則，不是無效果，就是流於少數人的專斷。試問這種能力豈是沒有意識的教育所能養成？這種責任豈是沒有受過必要的教育者所能負擔？某君謂現在的教育家努力的起點便在培植青年的組織力與判斷力，使他們時時刻刻很緊張的感覺得自己是這個社會裏的一個負有責任的人」（見教育界11卷12期）；這一點實在不止是我國現時所當注意，就是教育程度較高的英美各國也沒有不極端注意的。我們只要一披閱他們的教育書報，便可見各論題發見的次數，實以公民教育、社會化的教育、成人教育等爲最多。

在這裏請附帶的說一句：所謂平民主義，是一種社會的理想，原不限於政治方面；所以政治上平民主義又稱爲狹義的平民主義，而前者則稱爲廣義的平民主義（見所譯杜

威平民主義與教育之「教育上之平民主義」章)。現時實際上勢力最著的便是政治的平民主義,所以本節專論狹義的方面;至於廣義的方面,俟後再討論。

二、工業革命起於英國,時在十八世紀的後半期;繼他的,是法(1620)、美(1810)德(1840)。❶ 因此改變了全世界的生活狀況。美國教育家苛白萊(Cubberley)氏在他所著教育史內說:「在過去一世紀中,這種新學問(指理科)之應用於與生活有密切接觸的事件上,非常之多;其影響非常遠大,其結果遂在生活情況上產生一種革命,爲世界從來所未有的經歷。自從十字軍東征到拿坡崙戰役之終,中間許多年月,其生活上變遷之鉅,遠不及拿坡崙被放在聖海崙島後之一世紀內的時間。」❷

工業革命的影響是多方面的:如工人階級之智能的和政治的眼界之擴大,家庭制度之完全更變,兒童勞工,及平民在政治上勢力之增長。(民治主義的發達與工業革命的關係,此處不及多述。)凡此種種,多少與教育有關,但此處卽爲簡括的說明,也將佔據長篇,所以以下僅就其及於教育上之直接的勢力略說幾句。

這裏還引用苛白萊氏的話,❸ 他說:「當世界主要國家的文明漸增複雜、社會的與工業的生活分枝愈趨廣博時,學校就不得不增廣他的工作,且發展一種新型式的教育,以期加增效用。一種完全能滿足二世紀以前的較簡單的生活之教育,對於現時及將來的需要,已經完全不適宜了。」「當國家的工業的生活愈臻複雜,分工愈趨狹隘,他的歷程愈難察見時,就須有一種新的較廣博的訓練,準備兒童去任生活的工作;使之明瞭現代政治的、工業的和社會的團體之複雜與互相倚賴的情形;并且指示各個人在全國的政治的與工業的組織上之任務之重要。」

以上所說的一大篇話,都不外證明現代社會生活因爲工業革命的結果,比較從前要複雜萬分;結果,各人所作的事情都屬於一部分非常機械的性質,最足以妨礙各人智能的發展;多數人多不易覺得這種複雜社會各部分關係之如何密切,所以現今教育上不得不特別注意這一點,教育的功用當以使社會各分子明白互助共存的原理。以此爲目的的教育,就是我們所稱謂的社會的教育。

❶ 所舉之年度爲約計起頭之時。
❷ Cubberley: The History of Education, P.778.
❸ 同書 P.791.

IV

近一世紀內，教育上所以能有如是長足的進步，我們都曉得是由於科學的發達；就中以心理學和社會學對於教育上的貢獻爲尤大。心理學之成爲系統的科學，在社會學之前，所以他在實際上的功用，——尤以在教育法方面——早經顯著。社會學之成爲科學，係十九世紀的事。從前學者將社會作爲研究的對象，雖然也已經有了很長的歷史，如柏拉圖的「共和國」，亞里斯多德的「政治學」，其中都包含着社會之哲理的研究。但是首先利用科學的方法以闡明現代社會進化與進步的問題的，則首推孔德與斯賓塞兩氏。關於社會學的發達史與他的內容，此處無暇多述，所以後面僅就他和教育的關係說一下。

最近始行分立之教育的社會學，是應用社會學之一種。他的內容是抽出普通社會學上的原理以應用於教育事業上，乃是教育上專門的理論與實際之統系的研究上之一種根本的學科，而特別着重於教育上之社會的質素。

「社會的教育家，或者，用更確切一點的稱號，從社會學的出發點以研究教育者，其所着重之根本的觀念，爲兒童和他的環境間之關係。學校就是這兩種關係中間的媒介物。教育是什麽？照社會學上解釋，乃是調協兒童的天性（生理的和心理的）與其周圍的世界（物的和人的）間之關係之工具。這種工具，每受過去經驗的產物所限制或影響，（卽爲因襲的勢力所蒙蔽），而社會學的任務就是要破除這種蒙蔽而予人以估計各種質素之價值之能力。

「教育的哲學和方法所根據之特殊的科學，就其影響於學校及工作之特殊的勢力而分類，共有四種：第一是教育衞生學，着重兒童之生理的方面；第二是教育心理學，着重兒童之心理的方面；第三是教育社會學，就外部的情况和需要而說明教育；第四是教育歷史，則研究制度之特質上的一切關係，而從他的發生或傳統上的立足點下手。由此，我們便可見教育社會學在教育之科學的研究上所佔的地位。至於他所有的理論，則係根據於詳審的觀察和分析。

「教育社會學所研究的問題範圍很廣。他所包舉的，自學校宗旨的決定以至於教授與學習歷程之活動之估值；自學校建築的支配以至於學校參與社會進步與改良之運

動之制限;自學校金錢之各種分配之效果,以至於獎賞及於教育上之影響之探究等等。

「教育的理論常常有他的社會的根據,不過以前沒有弄成意識的、科學的和詳密的而已。現代的教育理論與從前的比較起來,其所佔優點之一,就是他對於社會的質素有比較明晰的說明而已。一個教育的社會學的宗旨,就在用專門和科學的方法去探究并明示大部分的教育理論和實際所需根據之社會的事實和法則。

「由此可知有了一個相當的教育社會學,一切職業學校的計畫,就可以本着居境之實在的職業的需要之調查;初等學校課程中拼音一科便可以專收取社會上所最需要而且最容易誤拼的單字;教授一個兒童計算利息方法時,便可以依着銀行業所通行的方法。」❶

以上各節,已經將教育社會學對於教育上的貢獻大概說明白了。他的貢獻簡單說一句,就是將社會的現象,用科學的方法,加以分析,使我們能夠得到一個明白的概念;從事教育時,便可據以規定我們教育的程序,循次使他實現。有些人批評社會的教育說,說他明白指示他的目的與手段,不像「心的訓練」一類學說之難以捉摸,就在此點。總之、社會的教育主張之所以能實現的原故,多由於教育的社會學之貢獻。現時的教育社會學還沒有發達到教育心理學的程度,實際上已經有這樣卓著的貢獻;他的前程的希望更是無限了!

V

從社會的教育說來規定教育的目的,是比較確實一點,這一層在前節中已經說過。我們現在再從社會的教育的觀點將教育目的討論一下。

「人們從何處及如何發見他的目的?凡屬眞正有價值的目的,決不能憑空想而規定;目的只有從經驗中才能發見出來。今日所規定的目的,由明日的活動以達到他,其中實常滿含昨日的色彩。過去給我們以指引,現在給我們以活動的機會,而將來則利用所得的結果。要之:經驗實在不過是昨日之有益的和愉快的成績,爲人類伸張到將來,而作爲一種目標。」❷

❶ 以上各節均節譯自 Monroe: Cyclopedia of Education, P.361, Vol.V.

❷ Betts: Social Principles of Education, P.137.

培賚(Betts) 以上數語很能夠將目的的性質表現出來。目的中最要緊的是經驗,所以以下再說經驗的性質。凡是一種經驗,若加以分析,總含着三種要素:(1)歷程;(2)產物:(3)功用:下文分別說明之。

(一)經驗的歷程,爲自我的活動,或自我對於他的環境的反動。一個人若不能反動,或缺乏環境,則將完全不能獲得何種經驗。經驗歷程的本質純然是社會的。一個人從生到死,沒有一息不吸取社會的空氣,以社會的標的來測量自己,而且應付社會的要求。總之:自我活動在他的根源和鵠的上,都同時是社會的活動。

(二)經驗的產物乃是由自我對於環境反應上所遺之留存的質素 (Residual Elements);就是由生活歷程所遺留於生物身心上的影響(The effects Left in Mind and Organism from the Life-Process)。這個質素因保留於生物中,而成爲習慣,或成爲一系有組織的反動、傾向與能量;這種質素存於心中,成爲參證之準則 (Criteria of Reference)或遺像(Images)、觀念、判斷、與價值標準,以及他們中所有各種的聯絡。天然的傾向和能量,乃是一種社會的遺傳物,就是種族習慣之遺傳於個人者,所以本質上是社會的。個人的習慣和各種參證的準則,也是社會的;因爲照他們的本質論起來,他們若是沒有社會的參與或自我對社會環境的作用,便要不可能了。

(三)經驗的功用首在其爲「實在體之準則」(Criterion of Reality),或者爲我們生活歷程中所當慎重之事之準則。經驗在我們的生活經濟上,佔監督度量的位置。他是調和我們的動機和行爲中間之價值之最後法庭。由此可見經驗乃是一個制馭的工具。於此我們又當知道這種工具是滿染着社會的的色彩的,這一層止要從他的應用上便能察出了。

由上所述,可見無論從歷程上,從產物上,或從功用上觀察,經驗的本質都是社會的,都是有社會的價值的。不過,我們應當知道由無限的個人所構成之社會的歷程,差不多是複雜得無限。他是如同人類經驗之全體之廣;如同種族的歷史之長。他是人類從前之所想、所感、所行與現今之所想、所感、所行之總滙。在一切過去與現在所由以生活之各種經驗中,其價值並非平等的;其中很有許多是盲目的,並無意識的宗旨;有些只是爲現時而存在,並無永久價值的;多數不是模型的(Typical),不足爲引導他人之用。尤有進

者，社會常忙碌於他自己的事務，且爲其目前的需要所朦蔽，不能時常覺識他的目的之所在。

因此，在一個進步的社會中，當有一種機關，其功用爲在社會的歷程中，選擇其有價值的和可作模型的，然後設法使實現於教育的歷程中而增強之，着重之，并且使之鎔合於後輩的經驗中。用這種方法，將瑣碎的、不着緊的薙除，而將永久的、有意義的善爲保存，作爲社會的遺產之一部分。 社會所以能夠保存他所已達到的進步，并且爲將來懸一較遠大目的，就是用這方法。 執行這種任務的機關，就是教育。 所以從社會的方面，教育的定義可以規定如下：

「Education is the selective agent which sets up and seeks to attain the Social aim.」 ●

「教育乃是設定而且力圖達到社會的目的之機關。」

以上是從社會的教育學說所窺見之教育目的。這種目的比較從來所有之一切目的有好幾種優點，約略舉之如後：——

第一，適應時勢的要求：前面說過，因爲工業革命以後，社會的情況日益複雜，非有意識的社會的教育，不能給一般人以所需要之生活技能，——廣義的，不僅指謀生的技能，且包括與人相處及應付現代社會之複雜的問題之技能。 社會的教育之精神特別留意這方面，是他最能迎合現代時勢之要求的地方。

第二，含義確定：這種目的，非常確定，而不含混。 從前主張心的陶冶的，主張以拉丁文、希臘文、高等數學等爲「心的訓練」或「陶冶」之最好的資料；但是這些學科究竟能否達到所期望的目的，却沒有人能夠察見：因爲「心的陶冶」之目的，究竟實際上做到那一步，是沒有人能夠目覩身驗的。 間或有人疑猜這些學科之實在的價值，那些主張「心的陶冶」者便要說：「這是由於他們心力還不曾受了充足的訓練的緣故，讓他們再多多地研究這些學科去！」從前一般爲根據不穩固的目的辯護者，都是用這種遁詞作他們的壁壘。 至於社會的目的就與他完全相反了。 他所懸的鵠的的是各人盡力之所及以有效的、足以裨益大衆的方法，參與各人所屬的社會之共同活動。 這種目的能達到與

● Betts: Social Education, P: 42.

否，不必等到學生離校後加入大社會時方才看出，就是從他在「雛形的社會」之學校內之動作，也就可以看得出。

第三，有鼓動力量：這種目的是目前的，不是遠距的，遠距的目的，如「完人之發展」目的，差不多如「海上僊山可望而不可即」。從這種目的看來，不但無達到之可能，而且很少達到的希望。像這樣高不可攀的目的，怎樣能夠鼓動人去力求趨赴呢？社會的目的却不然。他的目的卽在人人的眼前：求自己的活動適應於大衆，并且令大衆的活動適合於自己，是社會的目的，也就是個人的目的。人人都有這種本能的傾向，他又焉得不鼓勇直前力求達到這目的呢？

第四，有繼續改造的可能 所謂動的（或進步的）社會和靜的（卽保守的）社會之分別，就在後者常久保持一最後的目的，不知遷變；而前者則能以時勢的變遷而範圍其目的。前者是先本着現時狀況，酌定一目的；等到既經達到之後，就利用這目的（將他作爲一種手段）以達到一個較高的目的；如此遞相爲用，時常保有流動性。社會的目的，如上所述敍，是依據經驗而定的；經驗是變遷不居的，所以目的也當與之俱進，追隨時勢的進步，而不容淹滯。於此應該聲明的，以上非謂社會的目的一變而成爲他種目的，乃是說這個目的內容之變換。譬如原始的社會（部落）和現今大同的（Universal）社會（世界），其所包含，顯有極大差異：而生於各該時代的人所需要之社會的教育，也自不同；但是社會的目的這名詞，却是在兩者中都是可以通用的。

VI

社會的教育說，是時代的產物，並非從一二學者的理想中製造出來的，所以我們也無需將這一派的學者一一列舉出來。不過就一般的情形說，學者的眼光是要比平常人深到些，他們所提出實現該目的的方法，也比較精密些，所以他們的貢獻仍然是不可忽視的。近代教育思潮的發源地，首推德美兩國；社會的教育之提倡，也多賴這兩國的學者。美國爲民治主義的先進國，他的環境尤適於這種新教育思潮的滋育；所以差不多近來美國出版的教育書籍，總多少帶着社會的教育之色彩。在這些學者中，對於社會的教育理論與實際最有實體的貢獻者，當然要首推杜威博士；他所著的書，如學校與社會、明日之學校、平民主義與教育，都充滿了這種精神；而最後一種，於社會的教育之精義尤

爲發揮盡致。 他所標榜之平民主義的教育，我們可以視爲社會的教育發展之最美滿的形式。 以上所列各書，在我國教育界，傳誦甚廣，這裏也無庸特爲介紹了。

杜威博士的學說受人推重的情形，可從美國和英國幾部著名的教育史看出一班來：——

Monroe——Text. book in the His tory of Education, 1905 年出版.

(P.755)

Graves——A. History of Education, in Modern Tmes, 1913 年出版.

(P.P.245,378,402.)

Cubberley——The History of Education, 1920 年出版.

(P.P.780—83.)

Boyd——The History of Western Education, 1921 年出版.

(P.P.417—27)

前三種書都是美國人所著，最後一種是英國人所著，他們對於杜威學說的解釋，雖然間有些微差異，但總一致推重。國內學者對於他的學說，也早經有人繼續的介紹過，此地也不用再多說了。

下篇

VII.

在學者中間，每有一種爭辯沒有結束的辯論之積習；譬如問教育上的理論和實際，究竟孰先孰後？這問題之難解答，也不亞於鷄卵和鷄孰先孰後的一問題。 這些問題，現時且不要去張羅他，讓我們先來解決所謂「社會的教育」還是理論先存在呢，還是實際先存在呢？換句話說，還是社會的教育早已一部分或全部分實現於教育實際上，然後學者們將此種實在情況加以有系統的邏輯的說明，而形成「社會的教育說」呢？ 如其不是的，是否社會的教育說完全由少數深思的學者所演繹出來，經多數人的鼓吹，纔漸漸地在教育實際上顯現出來呢？

照我的見解，上面兩種說法，可以說都是對的，也可以說都是不對的。 社會的教育

之質素或精神，是自從人類開始經營團體生活時，老早已經存在了。在意識的或專門的教育未發達以前，社會的教育早已萌芽了。不過意識的去實行一種社會的教育，和規畫一種思想精密的、意識的社會的教育之理論，却是最近的事。我們從此可以知道，理論必須有實際作他的背景；而實際也須有理論發揮他的內容，糾正他的偏蔽。

最近幾年來，國內教育出版界，鬧得閧天動地，什麼職業教育，道德教育，公民教育，社會化的教育，德謨克拉西的教育。這些聲浪高得非常厲害，我們有時甚至於不知道社會的教育在以上種種教育中，應當佔何等地位。所謂社會的教育，還是和職業教育、公民教育等等並立的呢？還是一個彙包並蓄的概括名詞呢？這一點似乎有明白解說之必要。如果能將這一層弄清楚，則社會的教育之具體的內容也就可見大概了。後面各節所講的，多是有所根據而來，不過其中也間有以私意融會之處；其目的務在融合一個理論和實際調協之社會的教育；因爲這雖然是理論方面的事，實在對於教育實際上之指引也是很重要的。

VIII.

社會的教育之質素，無論在甚麼時代都是存在的：這句話已經說過好幾遍了。因爲要證實這句話，讓我們提出一種平常視爲與社會的教育立於反對地位之個人主義的教育；將他的內容加以分析的研究，看他究竟是否是一種反社會的教育 (Anti-Social Education)。

十八世紀個人主義的教育之思潮，自然當推盧梭氏爲領袖；他所主張的「依順自然的教育」，乃是對於當時社會的情況之反動。他的教育理想完全見於他所著之「Emile」一書中。在這本書中，他主張教育當「反而求諸自然(Nature)」，而反對爲現在的社會生活之預備。他的教育理想，總括一句話，不外發展天然的能力，啟發各個人之內心的才能，使成爲一個理性的人，能在各種情況之下，智慧的指導他自已的生活。

當時的哲學多視自然和現存的社會的組織是立於反對地位的。他以爲人類生來的稟賦，就是非社會的，甚至於爲反社會的。社會的佈置(Social Arrangements)不過供非社會的個人之利用，以爲自已獲取較大分量之私人的快樂之手段。

照上面所說，個人主義的教育誠然是社會的教育之仇敵，兩者間似乎更無調停的餘

地了。 但是，這種說明並不曾達出這種運動之眞正的意義。「實體上，他的主要興趣乃在於進步；并且是在於社會的進步。」❶ 這種似若反社會的哲學，其實乃一種向着更廣博、更自由的社會之一種推進力，——其目的傾向於一種「世界主義」(Cosmopolitanism)他的積極的理想，在於全人類。 教育乃是造成人類中之一員，非僅爲造就一國的國民；於此，一個人的能量可得充分解放，其發展不致如後節所述，受國家治者階級之自利的興趣所阻礙與束縛。 總之：極端的個人主義的教育可以說是準備各個人去生活在一個與人類同其範圍之大的社會中。

一般傳播個人主義的福音者，實由其覺得現在社會上種種罪惡，都由於社會對於個人自由能力加以限制的緣故。 這等限制是陷人的而且是腐敗的。 這種限制有的是經濟的，有的是政治的。 但是無論那一種，論其究竟，都是倚賴着思想和感情上的限制。所以，「解放人類出於外部的拘束之第一步，乃是將他們從虛僞的信仰和理想之內部的拘束中解放出來。」❷ 至於實行這種解放的工具是什麼呢？就是一種不受一切現存社會制度之束縛，而順從自然的教育。

個人主義的教育對於社會的教育的貢獻，由上所述，可以看見大概了。 不過他的貢獻多是屬於破壞舊時狹隘的教育觀念方面；他在建設方面的弱點，顯然是不可掩的。我們要知道，如果眞將一切盡委諸自然，那麽差不多教育要失其作用了。私人的學者可以去宣傳這種福音，但是他們不能執行這種工作。 我們不僅需要有一種方法，而且需要一種確定的機關將他實現出來。

IX

社會是一個伸縮自如的名詞，小之僅指一家族或一部落，大之可以包舉全世界。一切教育，在某團體範圍內，總是趨於將各分子的關係與以滿意的調停，使其相互間的生活可以相助而不相妨，這就是所謂社會的教育。 不過從前的社會所包甚狹；(如部落時代只承認部落以內各分子間的權義關係，而對於部落以外的人則加以敵視，而不與共社會)現時則社會一名詞之所包括，已經大加擴充，甚至將並國家的藩籬也泯滅之。

❶ Dewey: Democracy and Education, P.106.

❷ 同書，P. 107.

社會的存在，由於兩要件：一，自由的相互的交際；二，多方的共通的興趣。社會的進化之結果，相互的交際日繁，共通的興趣漸增，於是社會的範圍也不得不隨之擴大。例如部落時代，交通媒介未發達，各部落間的交際甚少；各部落都各能自給，因之也絕少與他部落共通的興趣。其後因交通的增繁，工業的革新，而此地所賴於彼地的出產物也日益加多；因此等及其他政治上經濟上的原因，於是漸由部落生活進於國家生活。換言之，就是社會的範圍由小規模的部落進而包括大規模的國家。

教育的歷程向來是與社會的生活息息相關的；所以社會範圍漸加擴大，教育的內容也漸擴張。現時社會進化的程度還沒有到泯滅國界而包舉全世界爲一大社會的地步；按近時世界各國殆無不承認教育爲國家民政的一部。苛白萊氏說：「國家主義的教育代表一種世界的運動，實在是十九世紀後半期的特色。這種運動現時仍在進行中，而且方在加增其力量。」凡此都由於現今各進步的國家視國民所受的教育係與他們的社會的、政治的和工業的進步，乃至與他們的國家的幸福和繁盛有密切的關係。因此教育遂被人視爲國家之不可或缺的一種機關。

近世實現國家主義的教育最先之地，要首推德國。若是追溯他的起源，則還在十七世紀間。當時多數日耳曼列邦已經設立國家教會學校制度，不過還以宗教爲中心觀念。直到十八世紀的中葉，才發生一種將重心移到國家的新運動。弗勒得力克大王(1712—1788)，自從一七四〇年，就盡力於國家教育機關的設備及統一。於是學校的設立，教師的訓練等，進行都非常迅速。在他方面，他所收的效果也非常迅速。阿里山德(Alexander)氏，有一段話，最足以表示普魯士的(或國家主義的)教育的精神：

> 在十九世紀之間，德意志的領袖決定令德國在世界各種事業上，尤以商務與世界霸權上，居領袖的地位。他們卽以此爲其國家的野心的目標。其次的問題，就是這種目的要怎樣才能達到呢？旋卽決定這個須經由教育才能做到。於是學校制度卽準此目的而組織起來。在德人意中所欲建設的國家內，須有領袖與附從者之分。附從者須訓練成爲一種馴良的、有實效的德國公民；其意卽謂：下級人民須養成虔敬的、愛國的、經濟獨立的德國人。這個乃是國民學校(Volksschule)的任務，實際上成績也異常能如所預定。這一類的德國人是生來就爲國家從事勞工的。

至於領袖人物，則分別於中學、高等學校及大學中訓練之。此中又預定有各種等級的領袖：下級生活界的領袖，中級生活界的領袖，及國家的領袖……。領袖主持思想和動作；而隨從者則單是去做一定的動作。學校的組織，顯然都以產出這等型式爲目的。❶

普魯士的前規爲歐洲許多國家所模擬；而東方國家如日本等國，也競起仿效。自從十九世紀後半期以迄現在，可謂國家主義的教育之全盛時期。不過我們若欲追溯國家的教育之起源，仍當首推法國的政治哲學家。十八世紀後半期，法人 René de la Chalotais 著國家的教育論(Essai d'education Nationale) (1763)，主張教育是民政的事，其目的乃在促進社會之日常的興趣與國家的幸福；乃是爲現實生活的預備，並非爲將來的(如宗教家所主張的)生活的準備。他又主張教育之眞實的目的乃是爲法國造成公民；凡開明的國家的人民，不論貧富，都應當有受教育的特權云云。他的著作雖然沒有 Emile 一書之膾炙人口，當時也曾經譯成數國文字，而且於實際上有很大的影響。❷

關於國家的教育，已經大略說明如前：這種教育自然比較「部落的教育」含蓄着較多的社會的意義。我們還可稱國家主義的教育乃是社會的教育在現時所成的形式。

這種教育主義，有許多優點，自然不待多說。最顯著的，就是近代國家受這種主義的暗示和鼓動，便不約而同的竭力擴充教育機關及其設備。現代歐美各國的教育現狀，所以發達如是迅速，可說是完全出於這種教育主義之賜。這一點也是他勝過個人主義的教育地方。因爲，「以產出一個新社會爲目的之新教育之實現，到底要依賴現存的國家之活動。」(The realization of the new education destined to produce a new society was, after all, dependant upon the activities of existing states.) ❸

這主義比較我們理想中的社會的教育主義，還嫌偏狹。在這主義之下，將「人類團體」代以「國家」，將「世界主義」代以「國家主義」。於是教育的目的不是造成「人」

❶ Alexander: The Prussian Elementary Schools, P. P. 537-38

❷ 參看 Cubberley: The History of Education 第二十一章，

❸ Dewey: Democracy and Education, P. 108

(man),而是造成「人民」(公民 Citizen)。 因爲要維持一特定國家的威權,各個人就不得不屈服於國家最高的興趣之下,專在爲國家從事軍務的防禦和國際的商務霸權上的爭競,——總之,卽個人成爲國家之工具。這種教育,就是偏狹的社會效率主義。 教育的歷程成爲繩範的訓練之歷程,而非個人的發展之歷程。

總之:國家的執政者既得完全操縱教育之權,於是自然便要使他們人民所受的教育僅限於可以使成爲他們意中所欲的更好的工具。 由此結果,人民所受的教育不免成爲狹隘的、片面的。

以上是就個人說,現時再就這種教育在國家間的影響一說。 前面說:一個社會的維持,依賴兩個要素:相互的交通,共同的興趣。 現時各國間相互的交通和共同的興趣比較從前自然是增加了不少,不過其中仍不免有許多互相敵視的隔膜的質素。 這許多質素,有許多雖然是受不可抗的事實之支配,實在出於教育的效果者要占重大的部分。這一點乃是國家主義下之社會的教育最大的缺點。

X

道德教育,職業教育,公民教育,是向來教育界中討論最深最久的幾個題目。 這些還是都包括在社會的教育之下呢?還是彼此相反呢?這實在是一個很難解決的問題; 因爲關於這一點,各教育學者的見解差不多完全是相異的。 主張道德教育者,每將公民教育,職業教育等質素舉而納之於道德教育項下;主張職業教育者常視道德教育、公民教育爲其一部分;而主張公民教育者,則又主張公民教育當包括道德職業各方面。因此,實際上這些名詞多是互相糾結,不易分解的。

要解決這種糾紛,按理應當搜集諸家學說,爲比較的研究,然後抽出結論。 不過現時爲時間與篇幅所限,我們只能將現時最流行的理想略爲敍述,大約由此也不難見其概略。

一、**道德教育** 道德教育之一重要方面,就是道德和全體教育目的之關係。自由教育(Liberal Education)從不可記憶的時期以來,卽已着重於倫理的教化,尤以關於公民的和社會的方面。 但是因爲暇豫觀念的發展,侵假而佔據自由教育的領域,於是教育的各方面,都注重於個人的滿足,而遺棄社會的服務。 因此,自由教育的目的便專

注目於知識、美、和純正的倫理的質性。

後來非現世的宗教教育發達，一時專致力於精神的生活而輕忽感覺的生活；其結果將宗教的目的提高於道德的目的以上。

復次，十八世紀的「啓蒙時期」則以「人格」發展爲教育之最高概念。爲個人權利，爲自由，爲自我實現之爭競，一時表現於人類生活之各方面，——政治的、社會的、經濟的、美術的及教育的。在教育上，「權傾一時」的自我實現的理想趨於將宗教的、科學的、社會的與美術的興趣，集合爲一純一體，而視爲一個發展完滿的人格之互相依賴的各方面。赫爾巴特氏的理論，以爲這種發展的目標，在於「道德的品性」。至於發展這種品性的根本學科，則爲歷史或記述「見於行爲之人類意志」之學科。與他有密切的聯絡的，爲文學、理科、數學。總之：凡自由教育課程上所有的一切學科都被視爲有倫理的意味。

不過赫爾巴脫氏仍不免爲貴族主義的因襲的見解所束縛，而將職業拒斥於文化的理想以外。因此他便不將職業的教育視爲道德的教化之一重要方面。

十九世紀，因爲平民主義與工業的運動，將職業的準備條件帶到教育上，而作爲一種不可或缺的原素。自此以往，一般人遂不得不擴大其教育的理想之說明。道德性既然是一個社會的環境中之行動內所含的質性，可見他的本質上實在是社會的。「正如赫爾巴特氏之擴大道德品性的觀念，而包括自由教育的一切產物，所以我們現代的平民主義的（社會的）教育，再加以擴張，而包括現時需求甚亟的職業訓練在內。」●

照這種見解，道德的教育，竟包舉職業教育等在內；其結果幾與社會的教育同其範圍。

二、職業教育　一般人的見解，每將職業的教育看得太狹隘，而以「實業的訓練」視同「職業教育」。這種見解在西洋教育上曾發生許多弊端，於是一般新教育家多將職業教育的範圍解得很寬。例如孟祿氏謂：「一切教育都可說是職業的，因爲他們的目的都在於使人於一生事業之進行上更爲有效率，更爲滿意。」● 杜威氏更進一步，以廣義的職業教育包括以下各項：

● 以上參看 Cyclopedea of Education, Vol. IV, P. P. 310-311.

● 見 Cyclopedia of Education, Vol. V, P. 740

1、專門教育及實業教育；

2、公民教育；

3、家事教育；

4、副業或娛養的教育。❶

這種解釋，雖然嫌太廣博，但在實際從事職業教育的運動者，實不可不具這種見地；否則，至多不過將人造成做機械的工作之工具而已。

按近時一般解釋，多將專門教育（如法律、醫藥、師範）各科及家事教育包括在內（亦有除去家事教育者）；至於以職業的教育即爲實業的訓練者，在今日殊不多見。由此，我們要得一正確的見解，即職業的教育係應社會上分工之需要而生；他的特點爲將社會上各個人安置於相當的地位，俾各得盡其相當的任務。

德國的教育，向來被稱爲偏於嚴格的訓練主義，然而據他的職業教育專家 George Kerschensteiner 的話；說：「實業學校乃是將品性養成置於一切事物以上之機關」，又謂：「實業學校之主要的理想，乃是用最小分量的知識而養成有用的公民」云云。可見無論在何國 職業教育的目的都是在於社會的效率，而非限於職業的技能。

三、公民教育　公民教育所包括的範圍，各學者間解釋頗不一致。有些人以爲公民教育包括完滿的教育之全部；總之，凡足以使個人成爲社會上有效用的分子的，都可納之於公民教育一名詞之下。但是也有一部分學者將公民教育範圍解得狹隘一點，例如愛爾烏德（Ellwood）所云：「一個民治國家之適宜的公民教育，一方面須創造公民之社會的智慧，他方面同時要增加各公民間的合作達於最高度。」❷ 照這樣解釋起來，則公民教育乃是一種政治教育，其目的爲啓發政治的生活中所必需的技能與智慧。這些智慧包括判別被選人的賢否，解決一切重大的問題，調停各個人及政治社會上的地位等等。

詹克士氏（Jeremiah W.Jenks）❸ 解釋公民教育，以爲兒童的教育，既由國家負擔

---

❶ 見平民主義與教育之「職業教育」章。

❷ The American Journal of Sociology 第二十六卷第一號

❸ 參看 Cyclopedea of Education Vol. 2, P.P.13-15.

費用，所以其結果自然要希望他能實質上增進公民資格的品質。他的主要論點在於:「公民爲國家而存在」(The Citizen exists for the State.).照此解釋,則公民教育就是前面所說的國家教育之別方面:就國家而觀,是國家的教育 (National Ebucation); 就各個人而觀,就是公民的教育(Education for Citizenship,或 Civic Education)。詹克士氏又說:欲使兒童年齡漸長時能成爲一個更有效用的人,并且是一個能供給國家以日益增多的助力的公民,他需要有一種訓練,能將他所有的能力——身體的、心靈的、道德的,——發展到最美滿的程度,然後令他專心致意於社會的服務。所以,他以公民教育包括:一,身體的發展;二,心靈的發展;三,道德的發展。

以上所舉的都是現時盛行的理論。我們從各學者的著書,可以引徵無數的大同小異的說法。實在說起來,主張道德教育者,斷不能專注重個人的道德,而遺棄公民的和職業的方面;講職業教育者,也不能專注重職業的技能,而不管道德的品性和公民的智能;着眼於公民教育者,也不能以政治的權利義務的關係爲限,而不管職業和道德各要件。因爲,我們如果要得一種完滿的、有實效的教育,斷非著重其一,而遺棄其他二者所能做到的。

學者間所以將各人所主張的道德教育、職業教育或公民教育各解釋非常廣泛,直欲包舉其餘兩者,也有種種理由:第一,嚴格的遵從狹義的解釋,則無論何種,均將成爲一種片面的教育;第二,所謂道德教育、職業教育、公民教育、三者中間,實在也有不可分的交錯的關係。譬如職業一項就是人共認爲有道德的意義,而且爲健全的公民所不可或缺之一要件。❶

但是無論如何解釋,這三者——道德教育、職業教育、公民教育——都非有社會的基礎不可。道德是社會生活中之精神的要素,職業是社會生活中之物質的要素,公民資格乃爲示人如何使用這精神的與物質的資料,以爲自己及所屬之社會謀最大的幸福、得最高的滿足。照這樣解釋,我們逕可視道德教育、職業教育及公民教育爲整個的社會的目的之各方面,——構成社會的教育之三要素。

以上的解釋,自然還不足以融和各方面的異議;不過這實在也是因爲這問題太複雜

❶ 參看教育叢刊第二年,第七集職業教育之目的與範圍,第一二頁。

的緣故。按孟祿所編的教育辭典，社會的教育一詞下，並無解釋，而將其分別於「道德教育」，及「公民與教育」條下以解釋之。又職業教育一詞下也指明當參看「公民與教育」條。❶可見這三者中的糾紛實在是不易弄清楚的。

XI

前面已經說過，社會的教育現時還未能充分發展，達到我們理想中所擬的形式。換言之：現時實際上的社會的教育都是以國家爲範圍。對於國家以內的各分子間，雖然已經注意到培養共同的興趣與增多相互的交際之教育，（其實嚴格說，就是這一層，也還沒做到。）以維持其團結；但是在國家與國家間，共通的興趣與交互的交通，雖因爲商業的發達，科學的發明，已經比前世紀加增了許多，不過有時仍不能免除國際間利益的衝突，意見的隔閡。目前世界各國的教育還是以國家爲單位，未能爲全人類的大社會統籌合算。所以杜威博士以爲平民主義的社會之教育上有一個根本問題，就是國家主義的和較廣大的社會的目的之爭。❷

平民主義有廣狹二義：狹義的平民主義係指一種政府的形式；廣義的平民主義，則原意上爲一種團結的生活之方式。前者之需要教育，至爲明顯；因爲平民主義的社會旣然排斥外部的威權，自然要依賴由平民主義的教育發展出來一種志願的自動的習性和興趣，方能維持社會秩序與永續。後者的目的則爲擴充各個人參加共同興趣的範圍；使各個人凡有所動作時，都先參酌此外人類的動作，并由考慮他人的動作以決定自己的行動之方針，完全無不自然的阻礙與偏倚，充其量足以破除一切階級、種族、乃至國家的疆域之障礙。因有多數的、多種的接觸點，各個人的能力，得多方面的刺激，即可以向各方面發展出來。我們能力的發展多由對於外來的刺激，由內部發出反應；因有這種刺激，才能觸發。在非平民主義的社會，各個人間不免有多少隔膜；所受的刺激，因之也不免爲片面的；結果，他的能力不能得充分解放而成爲片面的。

廣義的平民主義之發展，實在也並非由於意識的努力之產物。反之，他大部分是出於工商業、旅行、交通等方式之發達，自然到此現象。不過要保持并且擴大這種現狀，

❶ 見辭典 Vol. V. P.347, &740

❷ 參看 Dewey Democracy and Education, P.113.

却非有意識的努力不可；我們要想有一個眞正的平民主義的社會，非先有一種眞正的平民主義的教育不可。 這種教育須要同時發展個人的創發能力和適應能力：個人的能力發展到無微不至；服務社會的能力也發展到最高限度，乃是社會的教育之最後的目的。

前此富於理想力的哲學者所主張之世界主義和人道主義，固然足以表見其見解之高，不過因爲缺乏確定的執行機關，所以終沒有實現之可能。 因此，在歐洲尤以大陸各邦，教育在人類幸福與進步上之重要的新理想，常被國家的興趣所幽囚，而部勒之使專務一種狹隘的排外的社會的（卽國家的）目的。由是，教育上之社會的目的，每與國家的目的併爲一體，而眞正社會的目的爲所掩蔽。

現時要想將這種眞實的意義表白出來，自然依賴有遠見的開明的教育者之私人的努力；因爲「一切文化都是始於私人，然後傳達於外。」 就我們見聞所及，現時各國的教育者關於此點，已經逐漸覺悟了。 這一類的言論見於報紙的甚多，不勝枚擧，下面所引用的係英格蘭與威爾斯全國教員聯合會會長苛夫博士（Dr. W. G. Cove）在波士頓全國教育協會大會中的演詞之一段。❶ 他說到教育者之使命時，謂：「這是我的信仰，（在現時國家的猜忌與仇視之現狀下，雖然似乎過奢；）童年和青年人的教育者若是具有深見望，可以成爲民治國間之和平與善意之最有力的主體。」 又云：「學校乃是一個有實力的國際的機關，用之以摧毀或修繕國家，是在於教師之權力範圍以內。」苛夫氏又以爲教師們須認明自己爲「世界的公民」（World citizen），須將與服務人類之最高的理想相抵觸之國家主義屏於學校以外。 他所說的，並非一己的意見，實能代表現代平民主義的教育之新精神。

末後有一問題，卽一種由國家經營之教育制度，其教育歷程上之完滿的社會的目的能否不被限制、束縛與摧殘？這個問題果然是一個難解決的問題。不過我們身當教育責任的，却不可因畏難而退縮不前。「這理想（平民主義的教育之理想）似乎離實現尚遠，但是除非這理想能逐漸操制我們的公共教育制度，則所謂平民主義的教育之理想將終於成爲一種滑稽的而又悲慘的空想」。❷

❶ 見 School （教育報名，紐約城發行）第四十七號，（本年七月二十日出版） P. 313

❷ Dewey: Democracy and Education, P. 114.

各國少年青年死亡率比較表

國名	少年期（五歲以上至十五歲）			青年期（十五歲以上至二十五歲）			調查年份
	男	女	計	男	女	計	
英格蘭	2.7	2.8	2.7	3.5	3.0	3.2	一九〇六——一五年
蘇格蘭	3.2	3.4	3.3	4.3	4.1	4.2	一九〇六——一五年
愛爾蘭	2.9	3.5	3.2	4.9	5.4	5.1	一九〇九——一二年
法蘭西	2.9	3.2	3.1	5.6	5.1	5.3	一九〇八——一三年
德意志	2.7	2.8	2.8	6.3	3.8	5.0	一九〇七——一四年
奧大利	4.5	5.1	4.8	5.7	6.0	5.9	一九〇八——一三年
意大利	3.8	4.3	4.0	5.2	5.5	5.4	一九〇七——一四年
比利時	2.6	2.7	2.7	4.0	3.9	3.9	一九〇九——一二年
丹麥	2.0	2.1	2.1	3.5	3.5	3.5	一九〇六——一五年
挪威	3.1	3.3	3.2	7.0	5.7	6.3	一九〇六——一五年
荷蘭	2.4	2.4	2.4	3.6	3.4	3.5	一九〇五——一四年
芬蘭	5.2	5.9	5.5	6.4	6.2	6.3	一九〇六——一五年
瑞典	2.9	8.0	2.9	5.2	4.7	5.0	一九〇八——一三年
瑞西	2.4	2.5	2.4	4.2	4.6	4.4	一九〇六——一五年
本日	4.2	5.2	4.7	7.7	9.8	8.7	明治三十九年——大正四年

日本自由教育說之介紹(一)

祁　森　煥

一　導言

國內擔任教育職務和研究教育的諸同志,時常寫信給我,打聽日本教育的現狀;我因爲時間的經濟關係,曾在新聲週刊上發表過幾次,以代報告。不過那是隨筆寫來的,對於日本最近教育思潮的現狀,還沒有說到。現在少得餘暇,擬就教育思潮方面,找出這個題目來談一談。一九二一年這一年之間,日本教育界的問題,層見疊出。在行政方面,什麽「昇格問題」,什麽「教育費節削問題」,都是原內閣時代最熱鬧的問題。直到原首相被刺,內閣改組;這些問題的聲浪才稍稍停止;但是在思想方面,什麽創造教育、自由教育等聲浪仍然很高;教育家各樹一幟,各有主張。各人學說的內容是否新奇,我們暫不去管他;但是就他的牌號看起來,——自由教育,文藝教育,價值創造教育,一切衝動皆滿足教育,自學教育,自動教育,文化教育,教育卽生活論,藝術教育,全人教育——總算是新穎惹人注目了!這些思潮的根本共同點在什麽地方呢?我敢冒然的武斷他是「自由創造主義」。日本「帝國」因爲什麽緣故起了這種自由的思想呢?那倒很有可討論的價值。

二　自由思想的起因

關於自由思想的起因,我只好將日本各教育家的觀察點搜集起來,用歸納的方法答解這個難題。

(A)野田義夫(文部省督學官)說:「……那是因爲世界大戰後,自由平等的思想風靡各國,所以他的影響達到教育上了。他在政治上,則爲 Democracy 的要求;在經濟上,則爲勞動者的要求;所以自由教育,可看作時勢變遷中所起的教育界的要求。」(見教育論叢九月號)

(B)佐佐木吉三郎(東京高師教授)說:「……我國的教育界有五十年的歷史,其大部分是模仿歐美,沒有經過眞正的經驗;到現今,又在被歐美的新思潮所動搖的時候了,

……二則實際教育者限於國定教科書之狹義範圍的研究，故其經驗是貧弱的。關於普通教育的方針、材料、方法等，每自感不足，而自由教育正是對於這種人的救主。三則愛自由是世界大戰後的傾向。國民和政府，勞動者和資本家，社會的局員和指導者，以至於親子、兄弟、夫婦等的關係，都是這樣。這種精神露出於被支配於壓制束縛和徒尙形式的教育界，是當然的事情。……」（見教育界七月號）

（C）渡部政盛（東洋大學教授）說：「Democracy 實在是生活上的解放思想；教育史上的自由思想，也是同樣的根據。有人以爲教育界的現狀正當進退維谷之時，必須改造。……我以爲健實的教育家諸位，須相信佐佐木氏所謂『認做是立於滯礙難行上，而漸次改良。』因此，自由教育思想我也認爲在滯礙難行上的一種改良意見罷了。……」

（D）三浦喜雄（廣島高師訓導）說：「……我從時代心理上攷察現在的現象，乃是由於現代人心理的矛盾煩悶與宗教心的漸薄。他們恨物質文明，但不能破壞他。科學的發明，實在不一定是人類相互的幸福。從新舊衝突所來的矛盾煩悶，使神經痹麻，徒以破壞爲事，或發生模仿、附和、雷同等種種的社會心理。……」（見廣島高師學校教育）

以外還有許多，我們也沒有工夫再引用了。前列各說，或就思想問題立論，或就教育學的見地立言，或更從社會心理學（Social Psychology）攷察。我們旁觀的人，取純粹客觀的態度來批評他，可以說是：「在重形式的教育界，外受歐戰後世界的潮流，內感國內社會制度的不滿意，於是其思想不能不改變。或者有人懷疑，以爲那麼教育思想的變動爲什麼不和勞動運動、社會主義運動起於同時呢？我想這也有理由；據我的觀察，歐戰後思想的變動達到各方面，恰如發電機的電力、因導電體的物質不同，所以有易於感應的和感應較遲的。經濟界的變動，發作較早；教育的變動，醞釀稍遲，大概也就是這種緣故。再者，日本的教育從前是「御用的教育」，中毒較深，所以反動亦遲；這大概也是一個原因。無論如何，他們的教育思想，竟能由壓制的教育一步一步的向自由主義去前進，這不能不說是思想進步的一個表示。

三　什麼叫做「自由教育」？

以下先將日本現在所試行的自由教育是那一類的自由教育介紹清楚，再來討論他的哲學上的根據。

孜自由教育(以譯爲 Liberal Education 爲當)大約可分爲四種：卽通俗自由教育論，藝術自由教育論，自然自由教育論，理性自由教育論。通俗自由教育論是門外漢所說的隨便的教育，對於教師和學校都沒有什麽用處。藝術自由教育論是文學家畫家等所提倡，如山本鼎等所主張的(見中央公論十年五月號)。他雖則還沒有組織成統系，但近於自然自由教育論了。(見所發刊的藝術自由教育雜誌，其中多論圖畫、手工、唱歌等學科。)自然自由教育論就是盧騷和愛倫凱等所主張的教育說。理性自由教育論就是日本現在所最高唱的自由教育主義，千葉師範學校正在實驗，該校附屬小學主事手塚岸衛就是倡導這主義的中心人物。他的意見曾在教育論叢、創造、教育界等雜誌上發表過，現在將他的主張的大要介紹於下：——

(A)自由教育的意義

所謂自由教育，就是促自己的本質、人類的本性，以自由而使自己實現。教育是把自然成爲理性化的一種作用。所以屈從於自然的，不是教育；被迫於自然的因果的，不是自由；自然被導於理性，才算自由。統率生活主體，時時自己實現自由，就是自由。自由並非無秩序之謂，乃是自律；人格的自由，就在於此。教育可說是實現自由的動作。如此，自由教育的歸結，便成了教育卽生活、個性純化、心力陶冶、創造主義、人格教育、社會我實現、以及社會和個人之繼續的發展等。并且打破劃一的毛病，排斥教師本位，而高唱自由學習的兒童本位說。他對於知識技藝，爲自學、自習；對於道德訓練，爲自律、自治；對於身體養護，爲自彊、自育。要之：以兒童的自覺而自由實現自己爲本體，敎師但居於輔導補成的任務。自由之處，必有責任；有責任之處，就有人格；而教育的價值也就在於此。圖表之如下：

自由→創造→責任

(B)自由教育的方法

自由教育方法的信條，有二十項；以其爲自由教育說的核心，故錄譯如次：——

(1) 教授法有三：一、印象法，二、理會法，三、行動法。根據於感覺中樞之作用的直觀，叫做印象法。根據於聯想中樞之作用的類化，叫做理會法。根據於運動中樞之作用的發表，叫做行動法。這三種方法都是由自我活動所生出；欲知的我之活動，就是學習的意

志。離開這個，就沒有學習。知的陶冶同時帶着意志鍛鍊的意味，所以說教授就是訓練。

(2) 教授時間內兒童處理法有二：一是分別處理法，一是共通處理法。分別處理是同教科異教材異程度的個別的學習；共通處理是同教科同教材同程度的同時處理。分別處理法是以學級中智力較低的兒童實力爲標準，教材常保持一定的進度。在教授時間外，有自由學習。自由學習是異教科異教材異程度的學習，全任兒童的自由。

(3) 自學可分爲單獨自學和協同自學；協同自學又分爲相互自學和全級自學。(相互學習是指二人或一組的自學而言。)自治也可分爲單獨自治和協同自治。團體自治是以單獨自由爲基礎。

(4) 從教育要素上說，教師是主體，兒童是客體；從方法上說，兒童是主位，教師須在客位；所以必須使兒童取自己教育自己的態度。

(5) 教育就是生活，就是成長，所以必須使學校作爲兒童的生活所；將全校開放，使兒童之社會的及家庭的生活不和學校生活發生障礙。

(6) 兒童之本能的行動，到了成人，自然可以消滅，并且沒有妨害別人，可以不必干涉他。兒童有爲學習而離座發言的，也無須束縛他。

(7) 根據哲學上的構成說，以兒童的自己活動爲方法之第一原理。

(8) 學習動機不徒求外部的功利，而以喜歡學習和追求眞理的興味爲本體。

(9) 使兒童繼續課業而提起意志。經分解與綜合的歷程而統一之；又依結果使更加內省的功夫。

(10) 教師在教壇上活動，使兒童處於被動的地位，這是絕對不可的。

(11) 獎勵課題研究和自由研究，使兒童獨立的爲假設構成、資料蒐集、組織系統、解決、發表、反省、批判等。

(12) 整理環境，常使兒童接觸事物和理法，依其思攷和行爲而學習之。

(13) 兒童能爲的事，教師不可代替他。當兒童苦心試行的時候，教師可不必加以指導。

(14) 不可墮於淺見的結果主義或菲薄的功利主義，必須棄去模寫說而依據構成觀，既不輕視實質，且重視學習的歷程，使兒童領會研究法，而努力的鍛鍊。

(15) 小學教育以教科並進主義爲基本。但最高年級生應稍加教科適應主義的色彩。

(16)優中下的生徒各得其所，旣不牽強，又不犧牲。依兒童的眞相，使他的天分能力盡量發揮；這是教育的神髓。

(17)學級兒童數以四十名爲本位。

(18)排斥形式階級萬能的教授。

(19)依研究和活動的旺盛，以謀能率的向上；而特注意於體育。一方攷究宗教的審美的之情操的陶冶；而於敬神、愛人、親自然、賞鑑藝術，求適當的方法和施設。

(20)學習上不偏重筋肉活動主義，常內省，不怖不懼，不矜不誇，使一步一步的向前。

(C)自由教育的教授法。

茲將千葉師範附屬小學校關於自由教育設施的概況介紹於下：——

(1) 修身　課目不必拘拘於教科書的次序；須在兒童的實在生活中，求機會處理他。在教科書以外，對於與兒童相當的道德事件，也應該加入。生活訓育的實踐，必有待於自治。

(2) 讀法　適應兒童的能力而使用課外讀物。

(3) 綴法　以自由選題法爲本；以自由表現法之領會爲主眼。對於國民一二年級生，不必注意字母的誤用或引用方言等，而重視範文的鑑賞。

(4) 書法　初等小學一二年生，不用毛筆，而課以硬筆法。初等小學三年生，毛筆習字和硬筆習字各課一時。四年以上，指導硬筆書法。五年以上不用範本，根據個性而加以自由書法的指導。

(5) 算術　適應兒童的能力而使用算術書類。使兒童相互課題或自己課題，相互檢答或自己檢答。加課初步的代數幾何。

(6) 歷史　奬勵自由研究；使學生發表研究之結果，以增進其學習能力。更加以教師的批判的說明。

(7) 地理　教科書可看做地圖讀解之參攷書。蒐集以鄉土爲中心的資料，而施實行地指導。

(8) 理科　奬勵課外教材、自由研究及發表。使兒童各備酒精燈、試驗管、顯微鏡等實驗用具，以便獨學。設疑問箱，以資相互研究。

(9) 圖畫手工　因爲要得到創造物象和思想的能力，所以注重自由畫和自由製作。

(10)唱歌　擴充教材選擇範圍，更加以對話唱歌等。告以樂器使用法，而又加以指導。教師奏優美的歌曲，使生徒鑑賞。

(11)家事　不但得生活改善的技能，且使家庭成爲樂園。須時時和教職員開會食會。

(12)裁縫　選採適合兒童生活的材料。注重兒童的意匠。

(13)體操　本諸兒童的自學，取適應個人的體操。重個別指導。

(14)直觀　關於人文、自然，每週規定一時間，使得直接觀察實物實事。

(D)自由教育的設備

以下仍以千葉師範附小爲例：——

(1)學級編制：　十五級。

(2)授業時間：　授業四十分，休息十分。(但第四時限與第五時限之間，其休息時間爲十五分。)每日第五時限爲自由學習時間。兒童在教師指導之下，爲教科及學習之自由選擇與自由學習。

(3) 自學室：　兒童自學室具備教科用之各種參考圖書、標本、掛圖，及兒童用辭典、書籍等。更爲學習指導之便，備有目錄。

(4) 自由發表板：　不用教師本位的揭示，而用兒童本位的發表板；規定使用期間，使自由使用之。

(5) 自由學習板：　教室之一方，設有兒童學習用之黑板；授業時間內之自由學習時間，兒童得自由使用，以增高其學習能率。

(6) 自治集會：　分級分日開會。全校生徒於土曜日開自治的集會，商議、忠告、談話、朗讀、唱歌、發表成績品等事。集會時間爲十五分鐘。

(7) 學級自治會：　由尋常五年級以上學生組織之。

(8) 事業：　包括學校生活之自治修養；其主要事項，如校舍清潔、遠足會、學藝會、展覽會、理科祭、自由研究發表、童話會等。……

(9) 取消成績考查和通知簿。

(10) 學年和年生： 沒有學年而有年生；如說二年生，就是正受第二年教育的兒童的意思，按着歲月說，二年生也有正學第三學年程度的功課的。

四　自由教育之哲學的根據

凡一學說，必須有充實的理論的根據；換一句話說，就是必須有哲學的背景，如羅素(B. Russell) 的自由教育說，(見 Mysticism and Logic 書中 II. The Place of Science in a Liberal Education、P.33—45)是根據新唯實主義 (New Realism) 的哲學；杜威(J. Dewey) 的教育學說是根據實用主義 (Pragmatism) 的哲學；至於自由教育主義，雖未能稱為完成，但他的哲學的根據是什麼呢？依我的觀察，以為凡有三方面：——

一、菲希特 (Fichete)，尼采 (Nietzsche) 等的價值哲學。

二、新康德派如 Windelband、Richert 等所主張的文化價值與體系。

三、杜威(Dewey) 等所主張的教育卽生活 (Education is life) 說。

從前的生活準備教育說，是根據精神上的變動的見解、認識論上的模寫說 (Copy Theory)、和實質主義的教育三者而成，這種教育思想的大變動，是由於認識論上的構成說和立於構成說的世界觀上面的教育卽生活說。構成的世界觀，由於知識將對象的世界看作由個人主觀所構成的，這是實用主義；看作由超個人的純粹主觀所構成的，這是先驗觀念。前者是杜威派的主張，後者是新理想主義 (New Idealism) 的主張。教育觀卽根據這兩種學說分而為二。自由教育說旣不是杜威的工具主義，更不是新理想主義的先驗論，乃是竊取這二種學說，而湊合的一種教育思潮；若是進一步恭維一點講，就是前兩說的折中派。因為實用主義的教育，力圖教育和實際生活的密接；但到了極端，則厭棄抽象，排斥書籍，一件一件都要訴諸事實。人類一已的實際經驗總未免有點欠缺，但有些事情雖然不一一實驗他的結果，亦可以由舊經驗推引出來；就是在理解之後，確信其必然性，則立刻可以代替許多的觀察，也是不可少的事。若是極端躲避概念，那麼人和其他動物降為同列了。這一點是自由教育和實用主義相異的地方。至於反對生活準備說，(Education as Preparation, 見 Democracy and Education Chapter V. P 63—65) 以教育為連續的發展，這是和實用主義相同之點。這樣看來，自由教育說是有哲學的根

據，雖然我們對於他（日本式的）未必全然同意，但大體上似乎也不能否定他的價值了。

五　自由教育和社會改造

這一節略述羅素（Russell）對於自由教育的意見，以供前節的參攷。

「教育」這個名詞的意義有二：一是廣義的，一是狹義的。廣義的教育不僅是依據教授的所得；凡我們個人的經驗，卽實在生活的教育，亦含有構成性格的能力。狹義的教育或單說是教授，限於種種課目傳授的範圍，因爲這種教授對於日常生活是有用的。以上兩種是普通的見解；但自由教育的意思，乃是羅素所謂：「依據教授方法，對於一定的精神的習慣和宇宙人生，養成一定的達觀」的教育。對於這個目的，有下列兩方面很大的貢獻。第一是道德方面；用思想和知識，以擴大我們的眼界，使個人對於外界的接觸愈加複雜豐富，以便去掉一切自是的偏見，使微渺的個人能在這悠久廣大的世界中生存着，這是教育的第一義。第二是知識方面。這是使我們不肯憑藉個人的感覺器官的衝動，而就人性本有的諸性能，擴大他的活動範圍，示以從何處可以得見永久的滿足。因爲不注意人性的完全發達，只能導入僞善，實是剷除教育上的自然性。所以假使能夠依上文所舉兩種理想做去，可以使吾人成爲宇宙的市民，不爲時間（Time）和空間（Space）所限制，一切執拗的欲望可以調和統一，而狹窄的眼界也可以擴大，這實在是自由教育的神髓。

這種自由教育的說法，好像是一個烏邦托（Utopia），離著實際太遠，怎麼能改造社會呢？不知道社會所以糟到這步田地的緣故，實在由於從前社會上一種偏見的道德觀；換一句話說，從前的教育都是許多「僞觀念」，尤以國際間的關係最爲顯著。今後的人類，若是仍舊不向這方面著想，恐怕所稱爲文明的利器依然是殺人的毒物，科學也變成禍害的根源了。所以不論何國，打算爲眞實的社會改造，必須用自由教育造成自由人（Free man）才可。

六　自由教育與最近教育思潮

日本的教育思潮中和自由教育說最有關係的，可舉出「自動教育」和「創造教育」二種。

（一）自動教育　自動教育就是用自己的力量來教育自己，發展自己。這個名詞含有多義，如自學主義、自學輔導主義、創造教育、作業教育、發表主義的教育，都納入這名

詞之中。這種教育思潮,古代已經有過;近世的盧騷、福祿倍爾等,現代兒童中心派的蒙台梭利、愛倫凱等,都是倡這種學說的。在日本提出這個名詞的,就是河野清丸。他所著書最詳盡的,有自動教育的原理及實際和自動主義最新教授論二書。

(二)創造教育　創造教育是日本較新的教育思想;他實在是隨著新理想主義而後勃興的。如柏格森(Bergson)的創造的進化論,倭鏗 (Eucken) 的精神生活論,及現代新康德派的思想,對於這種學說都有很大的助力。至於其他從來以自由教育為中心的思想,不單是創造教育思想的基本,與自動教育、人格教育、藝術教育等都有密切的關係。日本最先提倡創造教育的是稻毛金七;近時千葉命吉亦主張這種學說。自由教育的內容既如前述,現在和「自動教育」「創造教育」相比較,而列舉相同之點如下:——

一、以兒童為本位;注意個性。

二、教育者任輔導之責。

三、創造的精神。

四、社會和個人的繼續發展。

五、以人為對象而為價值的創造。

六、學習的方法。

七、教育法是取積極的態度。

八、教育哲學的背景。

自由教育的本身,既然沒有什麼特異之點,似乎仍不過是教育者厭故喜新的產物;但是我以為這或者是東亞教育的曙光。因為從前很好的教育學說都在陰慘的雲霧裏,不得自由發展;現在教育上冠上自由兩個字,我認他至少可以給教育界一種刺激。可惜自由二字在日本總不能十分發揮;凡是一件事情發生,日本多數學者總是牽強附會,硬拉硬扯,先去限制他;看見自由二字,更不免談虎色變。前兩天報上載某處的官憲以自由教育為危險思想,自然是不足為奇了。但我很希望國內的同志,藉着這個題目,來努力研究一次,以樹立真正的自由教育,或者是黑暗期中的一線光明!

1922.3.25在日本廣島

北京大學叢書

商務印書館發行

中國哲學史大綱　胡適著

是書根據羣經就周秦諸子上窮古代哲學之淵源下闡後來傳衍之系別以系統的科學之方法歐西哲學史之形式編成之實能於哲學界上獨闢一門庭　上册　一元二角

心理學大綱　陳大齊著

本書調和機能構成兩大派而折衷之闡述吾人精神上現象種種及其起因凡心理學上重要之問題諸家主要之學說莫不網羅無遺　一册　六角

歐洲文學史　周作人著

是書就歐洲列邦之文藝上自希臘之神話史詩頌歌下迄十八世紀末年第一古典主義之結構莫不窮究其源流復證以各文學家之傑作加以評判　一册　六角

人類學　陳映璜著

是書本進化之原理論人類之變遷先舉總綱立人類之範圍與定解繼之以本論則自人類之特徵起源以推究人類之進化及將來爲近日著作界所絕無僅有　一册　七角

印度哲學概論　梁漱溟編

本書詳述印度各宗思想之根本並列舉佛法而與餘宗對裁共分四篇一印度各宗概略二本體論三認識論四世間論源源本本洵爲哲學上有數之名著　一册九角

社會與教育　陶孟和著

是書一名教育的社會學書凡十四章重在闡明社會與教育之關係爲國內社會學界特出之作研究斯學者咸宜手置一編　一册　八角五分

日本自由教育說之介紹(二)

劉叔琴

(一)　介紹者底緒言

中國地廣人衆,國內所有的疾病無奇不有,斷不是一兩種奇方所能包醫;教育方面亦是如此,恐怕所犯的還是疑難雜症和無名中毒;所以我以爲無論東西古今底驗方靈丹,都應該多多的介紹進來,以備對症配藥。日本千葉師範附屬小學所施行底自由教育,是已經施行兩三年確有成效而得一般人公認的驗方之一;可惜他「在日本製造」,或者被國人當作東洋貨而一樣地抵制——雖不被抵制,也是被冷視。現在國內教育市場裏,只有美國製底 Project Method (大都譯稱設計教學法,其實這個譯名犯含義太狹之病。)風行;而鄉村裏的先生們一見了這塊金漆輝煌的廣告,已有畏心,再也無心去仔細看說明書,還想他們實行嗎?這是我月前在寧波提倡 Project Method 底講習會裏所得的感想,也是所以介紹自由教育底動機;現在就寫下來做這篇介紹文底介紹。至於自由教育底經過和內容,都讓提倡者手塚岸衞自己來說明,我只做一個繙譯。手塚氏關於自由教育系統的報告,只有本年三月裏印行的自由教育眞義一書;但到六月,已經七版了。我除將全書目次附在後面外,只將篠原教授底序文、著者底自序、教育主張、方法信條各篇抄譯下來,餘都從略。我相信看了這些,已經可以得到自由教育底概念了。我先將這個來敲敲教育界底大門,看裏面有沒有反應。

(二)　篠原助市底自由教育眞義序

自由教育是想根據批判哲學底基礎以解決教育問題底一種小小的嘗試,是用「多元底先驗的綜合」底眼光很懇摯地去攷察教育底努力。

我想,「多元底先驗的綜合」是自由底本義。我以爲,根據理性底必然性,去統一多種多樣的意識現象底活動,眞是由內而動的活動。這個意識就是自由底意識;假使部分的意識現象被統一在理性底心核中底狀態,就是自覺;那麼,自覺之外再沒有自由了。自由

並不是像動輒被人誤解底無原因的偶然；也不是拘束於因果底鐵鎖中底機械的必然。動自心與，理性底統一的活動底體驗，這才是自由。所以自由是自由，同時又是必然。

我將教育看做是輔導這個理性底先驗的統一底事業。雖說是輔導，却不是在外面牽手，做瞎子底引導人；却是要瞎子明了目，能夠自己走路。教育是要兒童先自己蘇醒了理性底光，用自己底力去做自己底統一；是純粹內部的活動，和花匠加剪栽於植物及變戲法的教動物模仿底活動完全不同。所以自由教育是理性底活動和自然底發動，統一意識和被統一的部分的意識，超我(Uber-Ich)和經驗我互相對立的；不承認這些對立的，就沒有教育。同時又確信兒童都是能夠內部的自覺理性底光的。所以自由教育是：第一，反對那由外而強制的教權底教育；第二，反對那一味空想的去嘆美兒童底自然底發動；第三，反對那把自然底發動和理性底活動、衝動的勢力和理性的勢力、看做列在一條直線上的自然主義；他是以理性底下「正當的嚴格」爲第一原則的。

我將手塚岸衛君所主張的自由教育這樣地解釋。他和我嘗在一個學校裏同事過許久；從大正六年夏，在西京鄰居約一年半；大正八年，我來東京，他也同時轉到千葉去了。在西京的時候，尤其是日夕往來，大家常常討論教育上底問題；所以他底教育上底意見，我自信比較的能夠明白。因爲明白底緣故，所以他在千葉底事業，使我不能不掛念；對於他底熱心，使我不能不表示敬意。一講到千葉附屬小學，就覺得像自己底學校一樣；教育者談話中，若是有提起千葉的，就令我不能不一字不漏的側耳謹聽。

有些人批評自由教育，說他做根據的理論和實際之間還有許多距離。但是，假使自由教育是向我們教育裏稍微能夠開拓些新的方面的，而新事業總是不易成功；那麼，理論和實際之間還有多少距離，恐怕也是當然的事情。就是手塚君自己，對於這個距離，也是承認的，恐怕比別人還要意想得更深刻呢。新的建築——一個人也不曾想過的建築——試了再拆，拆了再試，終須幾番的改造，這也是很自然的。自由教育還不過是在問題解決底發端；但是，已經發端了，也可說是工程達到一半了；我確信以手塚君和千葉校內訓導諸君底熱心的努力，將來一定能夠完全將這個距離消滅，并且也不能不消滅。

現在所公表的自由教育眞義，是自由教育到現在爲止的所取的徑路底第一回發表，是在我國(日本)自由教育中很重要的紀錄底一種。假使能影響到那些要想從新路進行而

煩悶的教育家，暗示教育底純眞的精神和正路，那麼，本書的出版也不是徒然了。手塚君底事業，還不過是發端；對於將來完成底發展，一定要待本書讀者底同情的理會的協力。

(三)　著者底自序

大正八年九月，向尋常科第五學年以上的七學級計畫學級自治組織。所以計畫底理由有二：一，自由教育是靠着兒童底內的自動和自律底自覺的教育；那麼，從自治訓練入手是當然的。二，當時適值千葉縣下公民科教授問題議論鼎沸之際，那最重要的施設是立自治的公民訓練底基礎。同年十月，在尋常科第五學年的男學級試行不拘泥於教授細目底時間分配的教育。所以試行底理由有二：一，教授底進率須與兒童底能力實況相應；這是教育底原則，也是自由教育底第一關門戶。二，適值「五學年修完成績優良者得入中學」底法令改正，所以先從五年男級實施起。大正九年一月，在高等科男級特設「自由學習時間」，每週一小時。所以施行底理由有二：養成兒童能夠盡量的依着目的成立，規正自己底行動；這是自由教育底堂奧，也就是給兒童以學習上底自由；而施行又以在最高學年的兒童爲最宜。

大正九年四月，和久抱教育改造意見的訓導諸君相誓，向全學年全學級，將教授、訓練、施設、經營底全部，都依據自由教育主義，施以大革新。因爲要淘汰教育上不切要的因襲的施設和事務，所以約定在一學期間可以不顧從前的校規；於是有的將揭示板改做兒童底發表板，有的將教師中心的朝會變爲兒童本位的自治集會，有的廢了每時授業終始底敬禮底煩瑣，有的撤了校訓而替以名畫底扁額，有的去了級訓而揭以學級精神。從這些施設，一直到教授訓練，都用自學自治兩面大旗子來壯陣容。同年六月，我們用非常的決心，將學校公開了三天，請縣下多數教育家評判、指教。這樣一來，竟演成縣下底大問題了。有的驚異，有的贊成，有的擯棄，有的叱責。在公私底集會，或是在新聞雜誌中，眞是囂囂呶呶，無奇不有。但是這些反對底大多數總離不了素朴的常識論；否則，就是厭惡自由底名詞——不曉得是康德底嚴肅的哲學上底自由——而加以排斥底俗說；甚至有斥爲好名驚新底感情。我們一點不屈，一一的向他們解釋、論難、駁詰、抗議了。現在看啊！竟有「日本教育，不出數年，必有一大轉機」底預言者的口氣了。我們曾被人說是大愚，冷笑我們無學，嘲笑我們熱心過度，說我們是驕傲，說我們是危險物；他們幾乎把自由教育

摧殘完了。我們一點也不屈，有時候作了幾首教育改造歌唱唱，以慰藉自己。「這樣下去不大對罷！」心機一轉，知道要貫澈我們底主張，非先勸大家有根柢的想理主義哲學底修養不可。於是氣燄大張，組織了一個白楊會——哲學講習會。可是無論縣郡，在夏季總是有許多講習會，所以新組織的而又是講習哲學的會，很不容易多得會員。會員不多，經費就困難了；經費無着，講師也就不能請了；講師不定，會員終是不會多的；我們實在是陷在這樣子循環的圍城中。這是在大正八年底七月末。在這種四面楚歌的時候，可以乞援底地方，就只篠原教授；於是將經過的前後寫出來，訴訴我們底苦衷。教授原是贊成我們底教育主張的，并且說：「私人發起的、小學教員自動的、以哲學爲專門的講習會，在日本我是第一次聽到，什麼報酬有沒有？若是以我爲可以的，我就去擔任！」我們好像得了百萬援兵，就向各處鼓吹哲學修養底必要，眞如雪田裏居然也長了嫩菜了。大約得了四百底會員，在八月下旬底四天裏，將哲學入門的基礎平順的講習了。

大正九年九月，帝國教育會（在東京）開了全國師範學校主事會議，議場裏偶然有人動議，暫行中止研究底發表，大家說說自己底經驗。有兩三個人說了很有益的談話，於是我自己也想將校內教育述個輪廓，請大家批評，就占了七八分鐘時間一氣地說了。次日，就是九月二十七日，東京日日新聞上載了「改革器械的教授底新的自由教育，使兒童自己學習，在附屬小學校主事會發表之後，鬧成問題了。」底容易使人觸目的五十行左右的記事。在二十八日底大阪每日新聞，也載了差不多的通信。二十九日，有「所謂自由教育是什麼？」底題目下底大阪市視學底談話。三十日，又載了小西（重直）文學博士底「自由教育是世界底大勢」，說千葉師範附小是近來不多見的嘗試。他託人到我這邊來，要求我將主事會底談話重述一遍；他於是就用「自由教育底實驗」底題目，在十月初旬底三天裏，在大阪每日新聞上公布了。於是在關西方面好像放了一把野火。這是我國（日本）自由教育問題底起源，也是自由教育底術語在社會上在教育界流行底起始。這年底冬季，白楊會又聘了篠原教授，開個「哲學和教育」底講習會；從各派底哲學上，推求教育底目的、意義、與方法。靠着前後兩回底講習，使自由教育底理論方面——卽哲學的基礎——漸漸明白；於是自由教育發展到得了八百會員底肯定。并且從大正九年以後底師範新畢業生，也年年傳布這個主張到縣下去。爲着有幾位不曾講習修養的，其後生了許多的波瀾曲折；

關於這一層底詳細，留到將來公布自由教育怎樣發達底時候再說。所不可思議的，是得了教育者以外的著述家、政治家以及一般有識者底不少的共鳴，和父兄或保護者底極大的後援。總之：將自由教育培植擁護到現在的情形，爲日本教育起見，我們不能不向他們表示敬意。現在自由教育已經成了我國(日本)教育界底重要問題了，我們和全國底許多同志不能不愼重地謙遜地靜靜地幷且很有力地向前奮進，聽着教育的良心底喊聲，用聰明和熱愛使他更深，使他更高；這就是爲着兒童，爲着教育，也是爲着國家。我們很堅固的這樣自信着，幷且要打破在教育上自由底語義底通俗的誤解；我們竭力標榜自由教育，使他徹底。這是代表我們千葉師範附屬學校同人及白楊會會員底衷心底叫聲！

我們並不是教育學者，並不是理論家；乃是小學教師。小學教師底根基是學校，是兒童。遇到教育戰，學校和兒童就是兵站部，也就是實彈；教育實績底噸數就是戰鬭力。假使不幸而不見容於學者，遭了實際家底攻擊，那麼，退而自深自彊，擁着眞理，而可以堅守的，也只是學校。卽使不明學理，不善議論，有二十位教師、六百餘兒童，也很可以拿教育自樂。但是只管任人家一味的誤解和一概的排斥，也是太沒意氣了；況且也不是忠於學術底道理。將自由教育底主張和實際弄得更明白，供諸世論，使他能够大成；這恐怕正是我們貴重的反省，也是責任上底義務呢？所以同人叫我將這些整理出來，我也就當仁不讓的擔任了。

大正九年底秋末，我同篠原教授一起在東京目黑散步，偶然談及自由教育，就說起自由眞義底不能瞭了，爲着日本文化，爲着教育，眞是可痛惜的事情；於是就想宣傳自由教育底主張，大家去從事著述。到了十年一月，我就將教授所已經公布的幾種重要的論文做了根據，先將主張篇底大綱定了；這是排成前後兩篇。只恐怕將教授底深遠的學說誤解，將教授底明快的議論弄亂，將教授底精彩的筆致消失；幷且有時斷了脈絡，有時添了章節，也有時插入些私見；這是本書組織底情形。脫稿後一想，本書之成，實在是教授和訓導諸君底功勞；我自己在這書中除了謬誤、淺薄、不妥、不文之外，一點什麼也沒有；這是不得不向讀者自白的，也要向教授和訓導諸君謝罪的。其後教授要向外國留學去，另外有論文集刊行；本書就經過教授底嚴密的校閱，用我底姓名付印了。希望讀者原諒，不惜多多的指教和糾正！

(四)「自由教育」底教育主張

菲希特說:「我向我自己勤動。」自我是以自己作用做對象的自己去內省自己的自覺;這就是在自己之中去影寫自己。我們以爲信賴自覺底力量,自由地去創造自我——使自由自由地實現——這就是自由教育。這是從自我底本質、人間底本性而演繹的唯一正當的教育主張。

教育是使自然理性化底作用;這是東京高師篠原教授底主張。人是依着自己底理性,無限地去追求較大的統一而綿延發展的。所以教育是要在理性活動底各方面——認識生活、道德生活、藝術生活、宗教生活——,使人格價值底自由實現。人格價值底實現,就是文化;所以從別方面也可以將教育看做文化價值底不斷的創造。那麼,文化內容底眞、善、美、聖和所以實現這些底技術,當然是自由教育底中心着眼點。

歌頌或渴仰自然,不是教育。拘束於自然的因果的,不是自由,乃是奴隸。能夠將內在的統整原理的理性去指導自然,纔是自由。自由並不是無秩序之謂;却是合法則的,能夠自立,能够自律。這才有人格底自由。福爾斯泰(Förster)說:「人格只能在自由的空氣中成立。」教育實在可說是實現自由的動作;那麼,自由教育底結論,當然是教育卽生活,是個性純化,是心力陶冶,是創造主義,是人格教育。歸結到社會我實現,也是社會和個人底綿延發展,依着人文國家主義,倡導日本文化國民底教育。并且打破教育上劃一的平等之弊,而立於差別的平等觀上。擯棄教權中心底教師本位,而提倡自由學習底兒童本位。又注意到現在所缺乏趣味和信仰底涵養。

對於知識技藝,爲自學、自習;對於道德訓練,爲自律、自治;對於身體養護,爲自彊,自保。盡量的教育自己底兒童底自覺,就是自由的自己實現;以這個爲本體,而教師不過以刺激、暗示、批判爲最高的職務。因爲除了靠着普遍必然的價值意識底自我底自由活動之外,再沒有什麼教育。

自由本來含有服從之義。依着當爲底法則,自己去規律自己,這是自由而服從底第一義。雖是出於他人底命令,假使是看做較高的規範,自己去規定自己,這是自由而服從底第二義。我們對於服從,取第一二義的見解;以這個爲正道,而竭力重視他。

自學底教育,不得不是自覺底教育;自覺底教育,不得不是自由底教育。有自由底地

方，必定有責任；無責任底地方，就無人格可說。若是無責任而有自由，這不是自由，乃是放縱。兒童常常能夠連帶的以責任自重，去自學、自治、自保，這就是自由教育。總之，自由教育底主張是：使兒童自己依着理性去決定自己，在生活底各方面，去獲得自由，去實現自由而已。

(五)「自由教育」底方法信條

(與上篇祁君日本自由教育說之介紹一第三節(B)「自由教育的方法」一段相同；現在爲免避重複起見，故從略。　編者附註)

(六) 自由教育眞義全書底目次

前篇　教育缺點

一、　齊整劃一

二、　干涉束縛

三、　受動注入

四、　形式教授

五、　結果主義

六、　實利主義

七、　自然自由

中篇　教育主張

一、　自然底理性化

二、　自由

三、　創造

四、　個性純化

五、　教育卽生活

六、　文化國家

七、　動向構成反省(一)

八、　動向構成反省(二)

九、　秩序責任服從(一)

十、 秩序責任服從(二)

後篇 教育實際

一、 教育要覽

1、 教育主張

2、 方法信條

3、 教科事項

4、 施設概要

二、 教授實際

1、 修身

2、 國語

3、 算術

4、 國史

5、 地理

6、 理科

7、 圖畫

8、 唱歌

9、 體操

10、手工

11、直觀

商務印書館出版新書

新法修身掛圖 第四輯 一元

春季始業 新法國文教授案 第七冊 四角

新法算術教授案 珠算 第一二冊 各二角

▲以上國民學校用

新法國語教授書 第五六冊 各四角

新法算術教科書 珠算 第二冊 八分

新法算術教授書 珠算 四冊 各一角二分

新法地理參考書 第四冊 一角五分

新法農業教科書 四冊 各一角二分

▲以上高等小學用

英語語音學綱要 一冊 六角

AN OUTLINE OF ENGLISH PHONETICS

周由廑編　本書用萬國語音學會所採定之發音符號、講論英國語音。共分五章(一)總論(二)論語音發生之理。(三)輔音之類別。(四)元音之類別。(五)雜論。於英語語音論述頗為詳盡。而全書通用華文講解。尤為語音學書中獨有之本。

珠算教授撮要 一冊 一角

吳照編　本書教材。設數簡單。用缺完備。極合國民學校教授之用。

小學體育設備法 一冊 三角

王小峯編　是書將各種學校分為甲乙丙三種。如學校為經濟及地址所限。可先從丙種着手。然後徐圖擴充。於兒童體格精神上。裨益良非淺尠。

體育叢書 發達肌肉法 一冊 三角

張壽仁譯　書中各種圖解操法。簡便而有系統。習者祇須一月之久。筋肉即可發達。并可免頭暈便閉等病。

槌球運動法 一冊 一角

倪灝森譯　本書詳述槌球（Croquet）之運動方法及規則。共十六章。對於球場之佈置擊球之方法球門之設置以及球色之分配各點皆加以明晰之討論及敍述。

踢毽術 一冊 一角二分

沙濤編　將吾國踢毽子之方法及習慣規則。詳為敍述。並附圖多幅。

元史演義 六冊 一元四角

田騰蛟編　全書始於元主之伐宋。終於明太祖之崛起。於有元一代興亡始末。大致瞭然。通體筆墨酣暢。與會淋漓。洵近世一奇書也。

說部叢書四集十編 以德報怨 一冊 四角

林琴南毛文鍾合譯。是書敍男女兩少年愛情既深。遂訂婚約。而女性荏弱。父母早歿。依叔母以居。叔母覬覦其遺產。因設計使二人離異。強以己前夫之子為女偶。女不願。遂受種種磨折。中間情節離奇。文辭達雅。洵稱傑作。

商務印書館出版新書

時代叢書 **國際聯盟及其趨勢** 二冊 一元六

吳品今著　本書分為通論分論兩編。通論述戰前國際形勢及國際聯盟成立之經過。分論解析國際聯盟之組織及其附帶問題。學理事實兼備。誠研究國際聯盟者必讀之書。

羅素叢書 **德國社會民主黨** 一冊 七角

陳與滄譯　本書係將羅素在倫敦經濟學校之講演稿集合而成。全書凡六講。關於德國社會民主黨之學說及政治運動。敘論綦詳。足為研究社會主義運動及近世德國政治史者之參考。

教育叢書 **兒童心智發達測量法** 一冊 四角

法國賓尼特著　費培傑譯　是書所述方法。自兒童三歲起至成人止。將實驗所得之兒童心智測量法。簡明陳述。並逐處加以說明。指示用法。末附圖二十餘幅。以資考證。

▲以上共學社叢書

兒童文學叢書 **兒童詩歌** 第三冊 實價 四分

用兒童能解的文字。描寫兒童活潑的心思和純潔的生活。以發展他們優美的感情。前已出有兩冊。茲續出第三冊。

文學研究會叢書 **小說彙刊**〔創作集二〕 一冊 四角

葉紹鈞等編　本書為文學研究會創作集之二。共有小說十六篇。都能於內容之外。兼注意於文辭。如『雲翳』『飯』『別』諸作。其觀察之深刻。情緒之優婉。尤為近來少見之作。

歐戰財政紀要 一冊 五角半

陳燦編　此書於歐戰中交戰國一般財政政策及戰時租稅國債、金融、比較研究。討論精詳。末附各國戰費國債等項圖表。尤足以資參考。

兒童心理學 一冊 四角

蕭恩承編　著者之意。以為教育兒童。必須從兒童心理上着手。特將平素研究所得。兼博採泰西各國名人之著述。輯成是書。源源本本。共分十七章。並插圖十餘幅。

國音指掌圖 一幅 一角

張兆麟編　選取常用之字約四千。以同音之字置於一格。觀格之上方韻母及右邊聲母。即知此字應讀何音。懸之座隅。不時觀覽。極便記憶。

語體 **學生尺牘續編** 四冊 六角

吳人麟編　本編與初編緊相銜接。足備高等小學和同等學識程度的青年之用。內容分家族、親戚、師友、團體四類。其下又各分子目。極為詳細。措詞都切合身分。語法亦清晰明顯。

新法教科書

▲本屆秋季開學最為適用

▲全書陸續出版

▲本月又出左列各冊

愛倫凱的教育思想

章錫琛

(一) 緒言

愛倫凱(Ellen Key)女士的姓名傳入中國,不過是近幾年的事;但在歐美各國,却早已承認她是世界有數的女思想家、社會改造家、和有特色的教育家;她的聲望,她的學說,已經像太陽一般的照耀大地而不可磨滅了。

女士的婦女論、戀愛論、結婚論,近來已經稍稍惹起國人的注意,但她的教育學說却似乎還少有人介紹,這實在是一個缺憾!女士的教育學說不但和她別的學說一樣重要;而且她主張戀愛,主張結婚自由和離婚自由,主張母性 (Motherliness) 的尊重,實在都是以兒童爲中心的。所以我們要研究她的學說,不可不先曉得她的教育思想。

女士是首先說「二十世紀是兒童的世紀」的人;她所著的兒童的世紀(The Century of the Child) 一書,綜合盧梭 (Jean Jacpues Rousseu) 尼采 (Nietzsche) 達爾文 (Charles Darwin) 戈爾登(Francis Galton) 諸家的學說而同化之,形成她的兒童中心的主張。據她的意見,尊重兒童的個性,加以良好的教育,使他的前途向上,實在是促進人類發展的基礎。她採取優種學(Eugenics)的學說,從生物學的與進化論的觀察來看教育,而以結婚的神聖、性欲的純化爲得健全兒童的第一要件;而對於從這樣產生的兒童,爲尊重其個性的發展起見,父母和教師須將渾身的戀愛和最善的努力去改善兒童的本質,以謀人間性的實現和人類社會的福祉。本這種觀察,她以爲現在的家庭教育和學校教育應該有徹底改革的必要。

我對於愛倫凱女士學說的知識,本來很有限;現在姑且就女士所著兒童的世紀一書介紹她的教育學說的大略。

(二) 對於現代學校教育的批評

現代學校教育有一個最顯著最重大的弊病,就是對於兒童個性的壓迫。女士在兒童

的世紀第五章上說：現代學校成就了一件在物理的法則上到底不可能的事情。這件事就是一次存在的物的絕滅。對於智識的渴望、用自力行動的能力、天賦的觀察力，這種性質，是兒童入學時所各各具備的，但一到學校時代的終了，都已經消滅了。這種性質，並非被變換做新鮮的知識或新鮮的興味，乃是兒童逐時、逐日、逐月、逐學期提供他六歲到十八歲的全生活的結果。換一句話說，就是被教師依據那轉過四五重手的處方而調和的混合劑，先一小匙、次一中匙、後一大匙漸次服用了的結果。

據她的意見，以為現代的學校教育，不但對於兒童毫無裨益，反而滅絕兒童精神上的嗜欲與精神上的消化力，使他們因此永遠喪失吸受真的滋養的能力，有時雖然也能因了接觸現實世界，脫離這種種不自然，但學生時代終於白費了。就說再升入程度更高的學校，也獲得一點智識，却已經喪失了他的個性，喪失了他的同化、反省、觀察、想像等能力了。

她以為初等學校是真意味的普通學校；在這種程度的學校的教授制度，應該設法使兒童保持弘量、悠容、博大、獨立活動的能力等性質。但這性質却被現行「獵犬遊戲」的脅迫制度和抽象的觀念所破壞了。這是學校裏亂讀、科目繁雜、尊重形式等種種缺陷的結果。這些缺陷就是學校自己也覺得非常苦惱，幾乎為人人所慨歎；如果不加以澈底的改革，恐怕沒有救濟的法子了。

教育上有一句很古的格言，就是說：「人非為學校而學，乃是為生活而學。」然而現代的學校却有男女的區別，階級的區別，這實在是很不合理的。照愛倫凱的意思，以為這種區別應該完全除去，使所有的兒童都能夠學得相互間的信任、尊敬、理解，使將來可以在家庭及國家中，為有效益的共同作業。所以這種共同的小學校的建設，不但是教育上的問題，實在是現代社會階級上的緊急問題。

學校的第一個目的在發見少年時代非凡的才能，將他引導到特殊的研究上去；第二個目的則在替一般沒有明確的才能的兒童準備研究的方案，使他們的個性發達，智識豐富。但這兩個目的比較起來，後者比前者更是重要。因為有非凡的才能的人，往往有偉大的自己保存力；而有普通或較低的才能的人——就是大部分的人們——常常容易被複雜的研究所惑亂，極容易被世間的劃一制滅殺他們的才能及個性。

她說學校有四塊礎石，就是：——

(一)個人對於某種作業有明白的傾向時，須趕快許以這科目的專門的研究。

(二)某時期中，須集中注意力於某種一定的科目。

(三)在學校生活的全時期中，均須許以獨立的作業。

(四)不論那一種科目，均須接觸於實際的事實。

(三) 現代教育的根本誤謬

現代從事教育的人都大聲說着：教育應該發展兒童的個性；然而他們却都犯了教育上共通的罪惡；就是他們抑制兒童固有的眞性格，并且硬要將他變成別的性格。

法國斯泰爾夫人(Madame de Stael)（法國著作家，1766—1817)說：「祇有能够和兒童遊戲的人，總能夠教育兒童。」愛倫凱以為這是極有見識的話。對於兒童的教育，如果要想成功，第一自己不可不像兒童一樣。但這並非說裝做兒童的樣子，也不是說故意做出頑劣的行為或說那卑下的話；乃是說，使兒童對於他所做的事，不覺得有什麽特異；對於兒童的待遇，完全當作和自己一樣；對於兒童，完全像大人一般的原諒他、信託他。

現在兒童教育法最大的弊害，就是不將兒童放置在平和的裏面。妨害、干涉、矯正，幾乎占了兒童時代的全部。今後教育的目的，惟在使兒童於不侵及他人權利的範圍以內自由動作。

兒童教育的意義，在使兒童自覺自己的精神，踏入固有的道路；不要從兒童那裏受一種「大人不正當、靠不住」的無言的冷視；要想到「益兒童之道極少，害兒童之道無限」的眞理。雖然祇有四五歲的兒童，也能用一種犀利的慧眼，試驗大人，透視大人。能夠注意到這方面的教育家實在非常之少。一毫的疑惑，一毫的不親切，一毫的不正當或可嘲笑的舉動，都能在兒童可愛而且緊張的心上留着永久不能消滅的傷痕。

近來屢屢說到個性，但兒童教育上的最大誤謬却始終沒有改變。就是將兒童當作一個抽象的概念，待兒童好像一個無機的外形的物質，以為可以由教師的手自由造作、自由改造。因為這個緣故，所以兒童常常受體罰。他們的意見，以為體罰的影響，可以遏止兒童的惡行，而且可以使兒童對於將來的惡行有極強的注意。不知道體罰的結果是最可怕的肉體刺激；而且對於兒童的身體調和節度，有非常的影響。身體的調和節度是發達兒

童純潔感情的要素，不可不特別保護的。加體罰於女兒的父親，將來一定可以看見他的女兒做「墮落的婦人」。因爲父親已經毀損了女兒肉體神聖的本能的感情——這本能在幼年很熱烈的。體罰的效力祇能造成沈淪在慘苦中的兒童、燃燒着復讎心的兒童、以及非常阿諛的或虛僞的兒童；使怠惰的兒童愈加怠惰，頑固的兒童愈加頑固，愚蠢的兒童愈加愚蠢罷了。憎厭和恐怖的情感是一切罪惡的根源，如果仍然將體罰和教育看做同一的意義，這憎厭和恐怖將永遠支配人類了。

懲罰的反面便是獎賞；愛倫凱以爲獎賞的弊害也是很大。世人以言語動作的成功或失敗定善惡的價值，都由此而起。如果使這世界成爲人類可以自由純良生活而樂用其力的眞正發展的舞臺，一定要從根本上改革這樣的風習。依試驗或賞品而決定勝負，無論如何，終不能不說是非德義的訓練法，祇能助長邪惡的感情；就是使一方起嫉妬的情感，他方起傲慢的情感。

成功和失敗的本身，原已含有賞罰；即失敗是苦的，成功是樂的。這自然能夠增加努力，增加德意，增加愼重，增加忍耐，更不必有什麼特別的懲罰法和獎賞法。

（四）　家庭與學校

愛倫凱是非常重視家庭的人；她以爲人類教育最有力的建設要素，便是在有秩序的家庭與跟着這種家庭而存在的平和及義務。家庭中的率眞、勤奮、進取的精神，能夠使兒童對於德義及作事的欲望發達。家庭中的手工和讀書，家庭中平日及休假日的各種習慣，家庭中職業和職業上所有的愉悅，都能對於兒童的情緒、想像，與以活潑和修養的機會，而且與以確定的輪廓及豐富的色彩。在親子集合而度自由信實的生活的純潔、溫和、晴朗的家庭空氣中，無論是誰，沒有願意獨自離開的。各人都有向前的自由，誰也不侵犯別人的權利；而且在必要的時候，都互相幫助。——在這種空氣中，主我主義和愛他主義，相依着而發達，而個性亦得極端的自由。

家庭不但是兒童身體的住宅，而且是兒童心靈的住宅。要完成這樣的家庭，不可不先使兒童回到家庭裏。現在教育的大部分在於學校，因此家庭中不曾做了到學校去的準備。要改革這種現象，祇有使家庭占教育的大部分。兒童的作事，兒童的遊戲，實際上須使爲家庭的一部分。無論在平日或假日，都有可以自由使用兒童日常生活的責任。兒

童應該從學校、從街衢、從工場喚回到家庭來；母親也應該從戶外工作及社會生活回轉脚步到兒童的旁邊來。

現在社會上有一種極不好的狀態，就是「無家庭」。在勞動階級，因母親出外勞動，家族生活已經不能成立了。在上流階級，也因爲社會的娛樂及義務的不絕增大，發生同樣的結果。一方面因爲學校非常的發達，於是兒童教育完全成爲學校的事情，兒童的時間也都被學校所奪。學校中旣然教授兒童許多的功課，就是回到家中，因爲還有日課筆記等練習問題，也妨礙兒童與兩親接觸談笑的事情。我們如果考慮近代學校組織消費兒童時間的事實，及社會的與交際的生活掠奪兩親時間的事實，就不能不得到家庭生活日益衰頹的結論了！

但是我們此處所不可不注意的，就是愛倫凱所說的家庭，並不像我們現在所見的糾紛的、專制的、冷酷的家庭，乃是她理想中自由的、和樂的、溫煦的家庭，依夫妻兩人的戀愛所造就、所維持的家庭。所以她在兒童的世紀第一章，就說到兒童有選擇他兩親的權利。她以爲如果人類要防遏產生有缺陷的子孫，必須禁止一切可以犧牲兩性關係絕對的自由的兩性結合。人類的第一件事情，就是對於戀愛取得十分豐富的生活，將戀愛當作藝術的創造、宗教的敬仰，這樣纔能組織圓滿的新家庭，產生完全的新生命，造成優良的新人類。所以兩性的戀愛自由，實在是教育的最先的基礎。

（五） 未來的學校

最後我們且看愛倫凱理想中的學校。

她的第一個的理想，便是用家庭的薰陶來代替幼稚園和小學校。她以爲這種教育的設施，固然也有偉大的影響；但是她以爲近來將幼稚園、小學校作爲教育上理想的企圖的傾向，實在是極大的不幸。兒童從早歲就進了幼稚園及學校，做父母的便不免與兒童隔膜，不能以心理學的洞察力觀察兒童，對於兒童的研究不能充分。這種洞察的缺乏，便產出誤解，因此惹起兒童與兩親間極深的敵對心。人人都以在荊棘中採取荊棘的實爲不滿足，現在想從荊棘採取葡萄，這怎能做得到呢？

在最近或較遠的將來，幼稚園或者還不能撤廢；但應該將這個當做使兒童有貓狗一般的自由、由自己遊戲、爲自己遊戲的場所；當做施給他們可以實行他們自己發明的手

段的場所；當做獲得遊伴的場所。祇要有一個聰明的婦人，在他們旁邊照顧着，監督着；除了兒童把損害給與他們自己以外，千萬不要干涉他。她有時可以教他們怎樣描寫、說話、以及種種有趣的遊戲，然而在別的地方，她完全是受動的。不過她應該在這自由的遊戲之間，觀察他們所發露的性格及氣質的特點。做母親的，也要用同一的方法，觀察兒童的遊戲，觀察兒童在遊戲中待朋友們的態度，觀察兒童的傾向，但不要加以直接的干涉。

爲個性的發展，爲情緒的培養，家庭總優於幼稚園及學校。在家庭的極小的圈子裏面，能夠貫徹在家庭生活的實際上所要求的行爲，能夠使情緒的要素加深，并且使溫情發達。所以幼稚園固然應該移讓於家庭，就是小學校也該移讓於家庭。在家庭裏面，可以顧慮到一般學校全不顧慮的事情；而且可以一反今日學校強迫兒童攝取那些並非自願並不覺得必要的營養。在這「家庭學校」的裏面，一個兒童讀書的年齡，可以延到很遲；別一個兒童，可以提得很早。這樣可以滿足這個兒童的活動慾，同時可以激勵那個兒童的讀書慾；而且在家庭的勞動、遊戲、戶外活動的時候，可以顧慮到身體的發達和觀察外界自然的欲求。這樣，我們纔能夠在兒童自己希求教授的時候開始教授。在兒童以發達的觀察力、熱烈的活動慾對於他的學科的時候，十年中可以學得現在八年中所學的兩倍，八年中可以學得現在六年中所學的兩倍。在「家庭學校」裏，顧慮到個性，同時閒却了關於科目及課程的計畫。因了這閒却纔有眞的活的教授的可能。

在她理想中的未來學校，是用廣大的庭園圍繞着。在這庭園裏，可以直接激勵兒童對於美的感情。各個生徒在學校中可以和家庭中一樣，可以排列花草，并且可以把這些花草帶回家去，裝飾他們「窗前的花園」。在學校教室的窗邊，雖在冬季，也有這樣的花園。這是滿足「美的享樂」的自然的方法。

身體的自然的機敏，可以由裝訂書籍、轆轤細工及他種的細工或是由園藝及遊戲而達到目的。這種訓練，在教育上的價值，比那向來組織的、典型的訓練大得多了。體操祇有在天氣不好不能做戶外自由運動的時候，纔可使用。

未來的學校，在這庭園之外，更有集會堂。集會堂之外，爲了舞蹈和眞的自由遊戲，更設有運動場，不絕的由教師引導着遊戲，並不是眞的遊戲，乃是遊戲的模擬。

種種手工及園藝作業的結果，可以使生徒不必再習關於數學及理科的某種科目。在

這種學校的作業中，可以使兒童了解種子依濕氣和溫暖而發芽的事情，糾正現在學校用抽象的說話來證明的誤謬。

未來學校的校舍中，完全無所謂教室，祇有幾間廣大的房子，裏面備着對於各種科目的豐富的材料。這些廣大的房子旁邊，設着許多的作業室，使各個生徒可以從事於個人的研究。共通的試驗，祇有在幾個生徒對於某種同一的科目希望試驗的時候舉行；對於其他的科目，各生徒都可以請求獨立的試驗。

在未來的學校，科目的選擇完全自由。學校祇提出科目，對於各人並不加以強制。教授的科目，爲英語、德語、法語、理科、數學、歷史、地理。國語的話法、讀法、作法，要流暢而且熟練。至於文法，則屬於科學的研究，並不屬於一般的教養。文法應該在教授外國語的時候教授。文學的鑑賞，是一般教育唯一的目的；能夠鑑賞文學的，便能容易理會其他的科目。兒童對於言語的研究，已經進步到略能誦讀淺近書册的時候，便可給他一本字典，使他自己去讀一册一册的書。這個方法，是建設文學知識的基礎。

兒童時代是熟習言語最好的時代，所以兩親和教師協議之後，可以對於一個兒童教以外國語。教授的順序，可以定爲：起初兩年英語，次後兩年法語，再次兩年德語，但萬不可同時教授。

希望學圖畫或那一種手工的生徒，可以和別種主要科目的研究同時學習。唱歌的合唱，每天須在室內及室外實習。唱歌不要當做發達音樂能力的方法；應該作爲表現感情的手段。

歷史、地理、理科、數學四種的主要科目，不可同時教授。像現在制度的膚淺和繁複，無論怎樣的生徒，都擔當不起的。在愛倫凱理想中的學校，數學是在冬季教授的；因爲數學適應於冬季冷澄的空氣。在春季和秋季，可以使生徒在戶外學習自然的科學。生徒由實際上活動的觀察，學得種種個別的事物。雨天的時候，使他們將所見所聞的大要，用文字或繪畫來表現。一般的教養，並非要使他們牢記着那些無數的花的雄蕊數目或無數的骨骼的關節數目，而在養成觀察自然現象而能綜合的能力，養成他們可以追隨人生法則或追隨自己周圍自然界的發展的能力。這種能力乃是培育感情、想像、思想、性格的。

對於歷史有興味的生徒，在冬季可以去研究究歷史；就是在別的生徒專心學習數學

及地理的時候，去閱讀關於歷史的著作。在春季，這兩級沒有積極的課業，可以自由去遠足。這時候對於自然研究有興味的生徒，或者從事採集，或者繪圖，或者使用顯微鏡；而學地理的一級，一方接觸自然的生活，他方又可以接觸人間的生活。所以這級在第二學年可以變做冬季學歷史、春秋季學自然科學。這可以由教師和兒童的父母互相商量，隨時變換，此地不過說個大概罷了。

現在學校的結果怎麼樣呢？便是腦力消耗，便是神經衰弱，便是獨創力削減，便是進取力痲痺，便是對於周圍事物的觀察遲鈍，便是理想的精神之衰滅。在未來的學校中，沒有通告簿，沒有獎賞，沒有試驗。試驗的事情，祇有在畢業的時候纔有；然而也祇是口頭的試驗。這種試驗並非考察關於各細目的知識，不過曉得他全體的教養是怎樣罷了。至於試驗者要十分認知兒童關於人類或歷史的知識，應該自己在戶外親身與兒童交遊的時候去觀察。

兒童在這樣的學校裏教育到十五歲，或者可以進而使用腦髓，或者進而使用手腕，於是開始那實用的專門學校——對於古典研究的學校，對於純正科學、社會科學、美的科學的學校，對於手藝及手工的學校，對於各種職業及專門的學校，以及備各種目的及方法的學校，備種種訓練法可以使個性發展的學校——的進程。在那個時候，教育並不是像現在奴隸根性的創造者，並不是形式主義的信從者，並不是憎厭一切革命的精神的頑固者，是對於智的教養、物的教養、科學的才能、發明的才能、藝術的才幹、和種種處世的技能，付與新鮮的人格之力。一切有教育的人，對於教養的全領域，適用獨自實驗所得的經驗，與其獨自的活力、獨自的努力。

爲供給服務於這未來的學校的人才，須設一種新的師範學校。祇有由天賦及訓練上可以與兒童遊戲、與兒童生活、從兒童學習的人，纔可以被這種個人的方式發展的學校所雇用。經過一年的試練以後，纔給與教師的地位。這試練期的終了並非單由試驗官——試驗官須陪着這種教師教授一年——的判決，兒童自己也可以陳述對於這判決的意見。兒童的判斷，固然不能付託以絕對的價值，但也非常的重要。兒童的本能常常能夠選出第一等的人。

這未來學校的教師，不論是男的或女的，都有極少的服務時間、極長的休息時間和極

豐富的俸給。所以他們有不絕的進步的可能性。他們的服務年限以二十年為限。在這年限以內，他們為由生徒兩親和教師所組織的學校審查團之一員，并且為生徒畢業試驗的補助員。因為試驗生徒的緣故，每人受領至多不出五人的生徒，帶他們在國內或國外度夏，可以計算生徒攝取教育的容受力，并且可以指示生徒關於職業的選擇。

最後她以為這種未來的學校祇有在軍備大行節減之後纔能實現。

(六) 結論

照上面所述，我們可以曉得愛倫凱是一個極端的主張個性尊重自由的人；這種思想，在她的教育論上，和在她的戀愛論、結婚論上，完全一致。這因為愛倫凱自己，從小被養育在純潔、溫暖、晴朗的家庭的空氣中，受極端自由的教育，所以纔有這樣的主張。

愛倫凱的祖父卡爾弗烈德力，(Carl Fredrik) 是盧梭崇拜者，因佩服盧梭的愛彌兒，(Emile)至以愛彌兒做他兒子的名。她父親愛彌兒和她母親瑣斐樸西(Sophie Posse)完全是戀愛的結合。他們雖都出身貴族，但充滿了平民的精神。那時她的母親，反對普通的強壓教育法，竭力主張被教育者本位的教育。所以愛倫凱自己從小不曾進過小學校，便從她母親和家庭教師裏受極自由的教育。她母親對於一切功課，都聽她自己選擇，從沒有加以一毫的強迫。所以她的理想的教育，可以說便是她自己身受的教育；我們便把兒童的世紀一書，看作她幼年受教育的自敍傳，也未嘗不可。

愛倫凱女士的著作

The Century of The Child (兒童之世紀)
Love And Marriage (戀愛與結婚)
The Woman Movement (婦女運動)
Rahel Varnhagen (華倫哈根評傳)
Younger Generaton (靑年的時代人)
The Renaissance of Motherhood (母性之復興)
Love And Ethices (戀愛與道德)
War, Pease And Future (戰爭，平和及將來)

商務印書館發行

新智識叢書

教育思潮大觀 一册 七角

鄭次川譯、本書以教育之思潮。大別爲十種。逐次論究。較之教育學者及教育實際家之學說理論。尤爲廣汎。吾人對於教育所施之考察。無論其本於政治經濟之變動哲學科學之進步與夫宗教藝術之見地。莫不含於其中洵爲研究新智識者必讀之書。

近代思想解剖 二册 六角

本書羅列近代各種重要思想。加以解析說明。取材精當。持論平允。全書都二百五十餘頁。原著者樋口秀雄。爲日本績學之士。譯筆亦極優勝。

社會改造之八大思想家 一册 八角

毛詠棠譯 本書羅列馬克思、克魯泡特金、羅素、托爾斯泰、穆列斯、喀賓脫、易卜生、愛倫凱等八大思想家之思想學識。詳述靡遺。爲關心社會改造者所必讀。

婦女問題 一册 三角

張佩芬編 書分三大編。一婦女問題發生的理由。二婦女問題的各方面。三我們婦女今後應當怎樣。將各種婦女重要問題。說明他的意義。并表示其主張。我國婦女欲求幸福者不可不讀。

婦女之過去與將來 一册 六角

戰爭與進化 一册 二角半

發明與文明 一册 五角

開戰時之德意志 一册 四角半

德國富強之由來 一册 二角

動物與人生 一册 六角

人類進化之研究 一册 六角

德國實業發達史 一册 五角

衣食住 三册 各五角

人種改良學 二册 七角

柯爾氏(G. D. H. Cole)的教育觀

——基爾特社會主義的教育觀——

郭夢良

(一)教育與社會改造

(A)

柯爾說：

「世界上最討厭的人，總無過於喋喋不休到處談論教育的了。」

又說：

「大凡對於各種宣傳主義的集會富有經驗的人，沒有不知道有一種演說家，他自會場羣衆中站着起來，隨便你討論那一種問題，他總是說：『工人階級的教育不改善，則替他們求較好的境遇或經濟的地位，都是沒有什麼用處的。所以我們社會改造家必須注其全力於教育問題，把他當做成就眞正社會改造事業的先決問題。』」

柯爾爲什麼這樣深惡痛絕這班「教育萬能」的教育家呢？譬如：

第(一)我們常常聽見人家說：「德謨克拉西只有在受過教育的民族中才能實現」。這句話雖然應就教育的最廣義而說，然而教育制度之足以斷定國民對於自由的觀察力和能力，則是必然的事。凡根據於完善的原理上面，在兒童與在成人一樣，都能够使他們盡量發展其創造與自我表現(Self-expression)的能力的教育制度，會使人民容易有自治和羣體表現(Communal expression)的特長，絕不是受教育於一種腐敗而含有奴性與盲從的教育制度底下的人民所能望其項背。這是就教育制度影響於國民品性因而影響於社會方面的而言。

第(二)就勞働運動方面說：我們知道當勞働者與現行制度奮鬥的時候，最大的障礙就是缺乏智識與教育。所以勞働者要先有了智識與教育，有了管理各種事務的能力，才能够取得產業上或政治上眞正的管理權，這是第一。教育這個東西實在存他「不可

以他物代替」的價值，而受過教育的人，無論如何，總有一種「奪不去」的權力。所以當勞働者受過比較好一點的教育以後，推翻現行的經濟組織，便容易成功些，這是第二。

第(三)現在治者階級的勢力，雖不能說是完全憑藉於他們的教育事業，然而說他是憑藉於「足以遷就以達到他們目的」的教育制度，則是確然的。我們看見現在的教育，一方面爲治者階級所利用，替他們子弟造就其世襲治人的本領；一方面又被他們利用，由一般平民中不斷的選出，然後再加以栽培，以養成擔負低級責任與掌握微小權力的人物，如心腹書記之類，做他們的走狗。此外更利用現在的職業學校，替他們製造出許多生產效率較好的「人的機器」——就是勞働者，以增加他們荷包裏的東西。——這些都是顯而易見的事實。

那末，在積極方面說，要想實現眞正國民自動和自主的社會，須有自動和自主的教育制度；在消極方面說，勞働者要想推翻治者階級，勞働者自身非先有教育，并想法不使治者階級將教育制度利用了不可。教育對於社會改造有如此重大的關係，柯爾氏究竟爲什麽那樣深惡痛絕他們呢？

(B)

這些事，柯爾知之極詳，并且十分信認；不過據柯爾氏的意見，以爲信認這些事實，與「教育事業是否爲社會改造事業的先決問題」的理論，絲毫沒有裨益。因爲：社會改造所需要的教育，是不能用狹義或職業的意義來解釋的。換一句話說，就是改造社會所需要的教育，不是技藝或智識的教育，而是實地執行權力和擔負責任的教育。再換一句說，就是改造社會的教育，他所需要的，不是「學識」的成分，而是「社會」的成分。上文所說什麽「創造與自我表現的能力」呀，什麽「自治和羣體表現的特長」呀，什麽「管理各種事務的能力」呀，都是社會成分範圍內的東西，而不是學識成分範圍內的東西。那末，要問「教育事業是否爲社會改造事的先決問題，」須問在現行經濟制度底下的一般教育有否這個社會的成分？——富人階級的教育當然不算。并問現行經濟制度底下，一般平民是否有受此社會成分的教育的境遇？換一句話，就是要問專在教育方面着手，是否能夠將兩個問題能決了？就是是否能夠使得一般的教育都有社會的成分？使得一般的平民都有受社會成分的教育的境遇？可惜我們的答案，却都只有一個「不」字。現在的學

校把許多的兒童編成一大班，好像是屬於社會主義，——反社會主義派眼中的社會主義；然而在他一方面，他們絕對不給兒童以彼此共同工作和共同自動(Common Initiative)的機會。他們既沒有什麼共同行動的團體，也不想設立什麼共同動作的團體。因為由現在治者階級看去，一般平民只是製造財富的機械，能夠製造財富就得了，用不着他們掌握什麼權力，擔負什麼責任。他們以為勞働者所需要的，只是一種替人家製造財富，因以自持生計的專門技術，用不着什麼共同行動的訓練。其實在現行經濟制度底下，自現行經濟制度的立脚點看去，這也確是實在的情形。再就勞働者的境遇說，勞働者們事實上實在當不起他們子弟多讀幾年書的損失，并且因為受了資本主義道德的支配的緣故，覺得多讀書簡直於他們無用，更不用說什麼共同行動掌握權力、與擔負責任的訓練了。我們常看見有人提議延長受教育期間的時候，資本家固然反對，而勞働者也反對得很力。他們以為他們自已幼年時代所受的教育既夠他們使用，則同樣的教育自然也夠他們子弟的使用了。他們因為經過許多年資本制度的桎梏，已經逐漸將他們理想的大部分失去，所有在產業革命初期時代所不能堪的境況，他們都視為當然而且默然容受了。

所以我們固然要信認教育對於社會改造可以有許多的貢獻；然而由上頭的話看來，我們尤不能不信認在現行經濟制度底下，他的大部分的的貢獻都變為不可能。換一句話說，就是我們固然不能不信認「除非先有了教育，其他任何有價值的東西都不能得到；」然而我們尤不能不信認「除非我們先得到其他有價值的東西，我們便不能得到教育」。我們固然要注重教育，但是我們不可不認清：在現行經濟制度下，專在教育下手所能得到的究竟可以有多少。就是我們固然要致力於教育事業，但却不能注全力於教育。我們要知道眞正教的育鎖鑰，——其實一切社會事業的鎖鑰，是在於經濟制度的自身。現行的教育制度或許有多少的改良，但只限於不與資本主義精神十分矛盾的範圍內；而其改良之效用，至多只能夠使推翻資本主義的經濟制度容易成功些。社會上一切的組織，若使一天還在現行的經濟制度和經濟制度底下少數的人的支配底下，我們是不能希望教育獨能夠免行這個支配的。

(二)　現行的教育觀

(A)

柯爾以爲現在的教育，顯然分爲兩種：一種是富人的教育；另一種是貧人的教育。一個富裕的人，他送他的子弟到學校去，最大的目的並不是想他的子弟可以由學校裏得到什麼眞實的智識。他們惟着意於他們的子弟進入學校以後所能遇到的社會環境和責任心的訓練。說句老實話，他們不是把學校看做輸入智識的機關，却把他看做訓練能力的地方。與富人教育相反的，就有貧人之機械式教育。普通富家的子弟，在學校裏或許沒有學到什麼東西，但是他離了學校以後，至少要狠適宜於對付社會上各種的事情，無論如何，總多少學了與他人協同做事的方法。却是普通貧家的子弟，當他離了初等小學的時候只學了一些後此新從事的職業的訓練，而對於這些東西却完全沒有學到。這是就小學的時代而說，已經有這麼大的區別；可是小學以後，更不堪說了。

一般富人子弟的教育多半是好好的繼續到成人的時代。并且當這班兒女們年紀愈大，便愈可以隨意致力研究他們所高興研究的特別問題，而自由發展去。更加他們教育中，社會的要素占了極重要的地位。上級公立學校和大學校都有許多男女兒童所創設的各種集會，自己組織，自已管理，從以表示他們對於世界的眼光。這些集會足以喚醒爲協同動作的公民所應有的各種品質，并且能够給男女兒童以尋求自由發展的機會。

正當富人階級的教育得到他最大的效用，并且貢獻男女兒童以自由發展和自己表現的極大機會的時候，勞働階級的教育却完全停止了。正當他們到了要發展自動心和責任心的時代，勞働階級的子弟便都離開學校，投身於勞働市場去。此後數年的期間，便是一般教育家所痛惜的時日了。他們當十三四五歲的時候，離開了學校，便完全沒有再進而求學的覺醒，這就是初等學校機械式教育法的結果。賃銀制度的經驗，還沒有引起勞働者們的一種感覺，使他們知道「修養」是取得權力所必由的途徑。其結果，在這幾年中間，全體的勞働者完全沒有從事於教育的努力，而教育家所視爲非常可貴的時日，不用來進德修業，却將所已學的東西忘丟，甚至於把善良的德性掉丟，反沾染許多不良的惡習慣。

再過幾年之後，小孩子都變成大人了。那時因爲設有辦理工人教育的機關——中

國還說不到——教育制度的「亡羊」得了一些補救的機會；可是他們雖得重復求學，而前此所學，甚至所以求學的方法，那已斷斷無遺了。這種十四五歲左右中途輟學所生可怕的結果；凡是留心於教育問題的各派思想家，沒有一個不承認；却是說到解決的方法却有三種障礙物；(一)大多數的不表同情，(二)資本家的劇烈反對，而尤其不幸者，就是(三)許多的勞働者也與資本家取同一的態度。前兩種人都以爲若使實行提高求學的年限，便是把工廠、工務和紡織業的童工的供給斷絕了，結果豈不使現在的工業制度土崩而瓦解？不幸的勞働者反對的論調，我們前文已經說過了，可以不必再贅。

就是比較開明一點的人，覺得四五歲的時候應當繼續受教育；然而他們也有一種很危險的主張。他們說：「兒童求學的年齡固然要延長，但是我們要認定這種教育應以工業利益爲指歸，我們應當叫他們進入完全從事專門訓練的學校，以便精巧工人的供給有所着落」。這個主張是把工廠學校、藝徒學校做繼續教育的機關。

這種主張，我們是反對的。我們覺得繼續兒童教育，應以「公民的」需要爲指歸，而不宜以工業的需要爲指揮。我們所希望的是把童年和丁年間的空隙連繫起來，以便一般平民的子弟可以得到與富人子弟現在所受一樣的教育，並不是替資本家製造出更適用的賃銀奴隸！

這樣說，我們的意思並不是說所有專門的訓練都根本上不宜設置，我們的意思是說，一個帶有工業色彩的專門訓練，無論如何，不能把他來代替眞正的教育。工業專門的訓練要是缺乏的話，我們儘管想法加增，但只能附加於公民性質教育之上，而不能拿來代替公民性質的教育。因爲一個男孩或是一個女孩，不管他們所從事的職業是需要專門技術的訓練與否，他們都得做一個公民，要做一個好公民，充量的普通教育便是不可得免的東西。

然而我們這樣的主張，在現今又何曾辦得到？所以自小學以後，貧人階級不是完全沒有求學的機會，就是受與富人階級不一樣的教育，我們說現在的教育分爲兩種的話「不其信乎？」

分爲兩種還不算，現在的教育又完全係爲富人而設的。替富人子弟訓練其世襲治人的本領的，固然是爲富人而設；就是爲貧人而設的初等小學、職業學校，與富人好像發

慈心所幫助而求高深學問的學生，也是爲富人而設，以富人的利益爲指歸。怎麼講呢？現在的少數人所以能够在經濟界占優越的地位，是由於他們不斷的自多數人中選出替他們的指揮的人做他們的幫手。初等小學就是他們揀選這一種人的開始機關。在初等小學中，除了沒有什麼特別天才的貧人子弟只學一些專門的訓練就跑到勞働市場去做賃銀奴隸的不算，一般有聰明模樣——好像在工業上或管理上有多少用處的兒童—他們便加以注意，且替他設法繼續去受更深的教育，備將來做下級管理人之用。所以現在的初等小學一方面是社會上勞働階級的訓練所，一方面又是揀選未來下級受理人的場所。至職業學校，則完全爲訓練較好的賃銀勞働者而設，我們上文已經略略說過了。他們把設立這種學校的教育費，與購買原料設備機器的費用同視，都當做一種「生產的資本費用」；他們辦這種學校的指歸，是希望他能夠在世界競爭場中使得他們的民族的商業占優越的地位。其實說什麼民族，還不是他們幾個人占了優越的地位！結果還不是以他們的利益爲指歸！

(B)

再就教育的本身說。教育的事業本來是自由愛護羣體的事業，(Free Comunal devotion)，應有極大的、理想的動機和熱誠的奮勉，(Idealistic Motives and devoted endeauor)的餘地。可是現在這種職業，在一個極大限度裏面，却同其他經濟的職業一樣，變成奴性的制度了。

推原這個奴性的原因，有的人以爲是由不幸的教師所教的班級太大了。這是眞的；他們所說受教育於羣衆中的屬不可能，也是全然的眞理。但是班級太大只會使這個制度的奴性加甚，並不是奴性的根本原因。有的人以爲這制度所以具有奴性，因爲他是資本主義的，并且係爲資本家之利益而訓練一種較好的賃銀奴隸，如我們上文所說的緣故，這自然是眞實的；但是資本主義究竟怎樣將他的奴隸性質沾染於一種應該大有精神上自由的制度上面去呢？這就不能不求之於現時教師的地位、預備與學校所用的教科書了。

先自教師說起。現在大多數的教師，都只在一個大學或尙不及大學的學校裏受了一些不適宜而且淺薄的訓練；經過這些淺薄的訓練以後，就隨便被人家安放在一個學校

裏去教書。 他們的地位是：上頭有層層的稽查者，教育部定好了計劃，叫他們去實行；又要受絕對不知道教育爲何物的人所組織的董事會或教育會的節制。 他們的待遇是：一方面薪水非常微薄，鐘點非常繁多，而所教班級的人數非常之多。 在這種狀況底下，自然怪不得他們要採用自外加入的機械教授法，把教育方法降到最簡單的限度，不設法去啓發兒童個性，而只抱半眞半假的理論和對於兒童以後成人時代有用的零碎智識裝入兒童的腦裏了。 况且這般教師們自先天——就是他們自已求學時代——就中了資本主義的毒，「偏的，」「視不正當的學說爲不易的定理，」都是不可得免的結果。

書籍方面也是這樣。 現在的歷史與經濟固然都是根據於資本階級的文化而作的，他的結論不適當，他的方法也是不適當的。 初級的教科書尤其巳甚，不特偏於事物的現狀，不特把不確當的結論插入裏面，不特把極可反對的學說視爲眞實，還把一大半不合於資本主義標準的東西故意遺漏去。 譬如公民一科，假使正正當當的教來，確是非常重要的功課；但是不正當的教來，便是教導青年最危險的東西。 一般男女由公民科中應學的東西，是產業社會和政治社會的組織、特性……等等；而絕對不可學的，就是產業上和政治上屈從的的簡單「問答教授法」。 可是我們由現在教授公民科的往例看來，他們所教的，却不幸都是後之一類。

這些自然有很多的例外。 有的教師並不偏向，並不敷衍，有的自已加入勞働階級教育的運動，有的非常着意於他們的職業，并且極力想法要使得普通初等學校極不良的環境變成學生們光明和指導的地方。 這班都算是傑出的人物了，然而到底不能始終戰勝他們所遇着的各種困難。 書籍方面也有許多例外，如 John Richard Green 所著的歷史，H. D. Traill 新著的 Social England 和 Hammend 夫婦所著的書，在比較深造和比較專門的教科書中，都算是特出的，然而究竟是少數的少數。 (以上都是柯爾氏所舉；在中國我舉不出來。)

(三)　無產階級的文化

因爲不滿意於現在的教育制度，不滿意於現在教育的本身，所以無產階級中最急烈的分子就想創造一種無產階級的新學術和新文化來代替他。 他們有一個極顯著的傾向就是「甯可縮小他們文化的範圍極力保守無產階級的色彩，而不願採取資本主義的文

化成,致受資本主義的影響,爲所冲淡。]所以他們另外設立學校,另編教科書,另行培養教育人才。英國的中央勞工學校,(Central Labour College)和他所分設的學校,就是一例。

對於這個建設眞正的無產階級的教育,根本上我們非常贊成。現在的教科書實在太不堪了,大多數必須重編過,至少也得將關於歷史科學和經濟科學的教科書重新編過一遍。學校的教師,也委實不足供新的教育的使用,也非得重新訓練不可。但是我們對於他們要想創造一種完全與現在不同的新文化,所創造的新文化完全與舊文化斷絕的一點,不能贊同。

我們覺得縮小新文化的範圍,或是將新文化限在極嚴格的範圍內,有極大的危險。建設無產階級的文化,若使只把資本階級的錯誤重新抄錄一遍,也有極大的危險。他們覺得資本階級的歷史和經濟只含有一半的眞理,他們只要將資本階級著作者所沒有寫出來的他一半眞理寫出,豈不更爲容易而且完妥。就說教師,也只要叫他將資本階級的科學中所沒有的一半眞理教給學生就得了。

在無產階級——其實是人類——眞正有價值的東西,只是眞理,完全的眞理,除眞理外沒有其他的東西。他們不宜去縮小文化的範圍,使他變成純粹無產階級的;他們應得推擴文化的範圍,藉以收納資本階級文化所排棄的許多要素。他們必得改正現在文化的缺點;不是另造一種與現行文化不同的文化,却是將資本階級著作家所故意遮蓋的事表示出來,以與資本階級著作家所喜歡引用的事實幷駕齊驅。他們切不可壓迫與他們反對的事實,也不可忽視資本階級思想家所著極有威權的書:他們新文化必須建築於資本階級文化之上,而且要超乎其上。

假使他們這樣做,則無論是訓練教師也好,編著教科書也好,從事自己的研究也好,都可以十分合理。但假使他們將對於一種學說的信仰,想法把他加在他們教師和教科書之上,當做一定的標準,則不管他怎樣的相信他們所信仰的眞理是不錯的,他們的學說是眞實的,他們的態度總是非常的錯誤。所以假使他們眞要訓練他們的教師,編著他們的教科書,他們必須給與這些人以極好的訓練,然後讓他們自由去教授和著述。

當無產階級着手創造他們自已教育制度的時候,他們還必得非常留心一個眞正的

大學和專門訓練某種學派的學校的分別設立。專門訓練應該在受過教育之後，并且應該以普通教育爲基礎，這是教育家所公認的原則。這個原則就是說：要訓練一個善良的一神教者和長老派的教師，最先必須在一個不是專門派別的學校受了教育，然後才進入專門派別的學校去受訓練。

對於無產階級的教育制度，這個原則也一樣的可以應用。立於承認某種社會學說上面的專門訓練，應該在沒有承認某種學說的教育之後。不過，這個話並不是說，無產階級的教育應該完全不顧到無產階級的利益，而是說無產階級的教育不應當根據於承認關於無產階級的某種學說上面。也許我們極端相信馬克思主義，然而馬克思主義的教育，終究不是眞正的教育，而是專門派別的訓練。

無產者階級，儘有能力極早就將某種特別社會學說輸入無產階級兒童的腦裏。他們儘可以設一個馬克思派社會主義的星期學校 (Marx Socialist Sunday Schools) 和馬克思主義的孤兒院(是當其母赴工作時，寄其幼兒之所) (Marxian Creches) 和幼稚園以收留無產階級的兒童，更設馬克思學校以備他們成年後之用。但是假使他們這樣做，我們相信他們只是將現時治者階級所造出的錯誤，重抄一遍，而否認教育的眞正意義。

不過這個話並非否認馬克思主義學校的價值，我們信認他的價值，并且希望他非常擴大。却是我們要極力主張說，馬克思的學說應該在受過不是特殊派別的普通教育之後，要不然，他們許多學生的品質就要變成狹隘而偏僻了。

以上是柯爾氏批評現在無產階級文化與無產階級教育運動的話，第一，他不贊成縮小新文化的範圍，他以爲應當將新文化的新要素加上舊文化之上，使得新文化的範圍包括了舊文化；第二，他不主張將特種的社會學說做未來教育的基礎，因爲這是給與兒童的一種毒害。他有幾句非常精警的話。他說：

「天不許無產階級始終由別個階級中求學問，但天也不許無產階級完全拒絕別個階級文化的要素。無產階級所應取態度是泯除階級的界限，而泯除階級的最好辦法，絕不是比以前更爲嚴格的『閉關主義』」。

那末，基爾特社會主義底下的教育制度，不難由此中參透了。他常常說：「社會主義不是爲一個階級而起，是爲着消除階級區別而起。將來的社會是人類的社會，不是無產階級的社會。」 他是不贊成以一個階級支配一個階級，所以他也不贊成以一個階級的社會學說支配全社會！

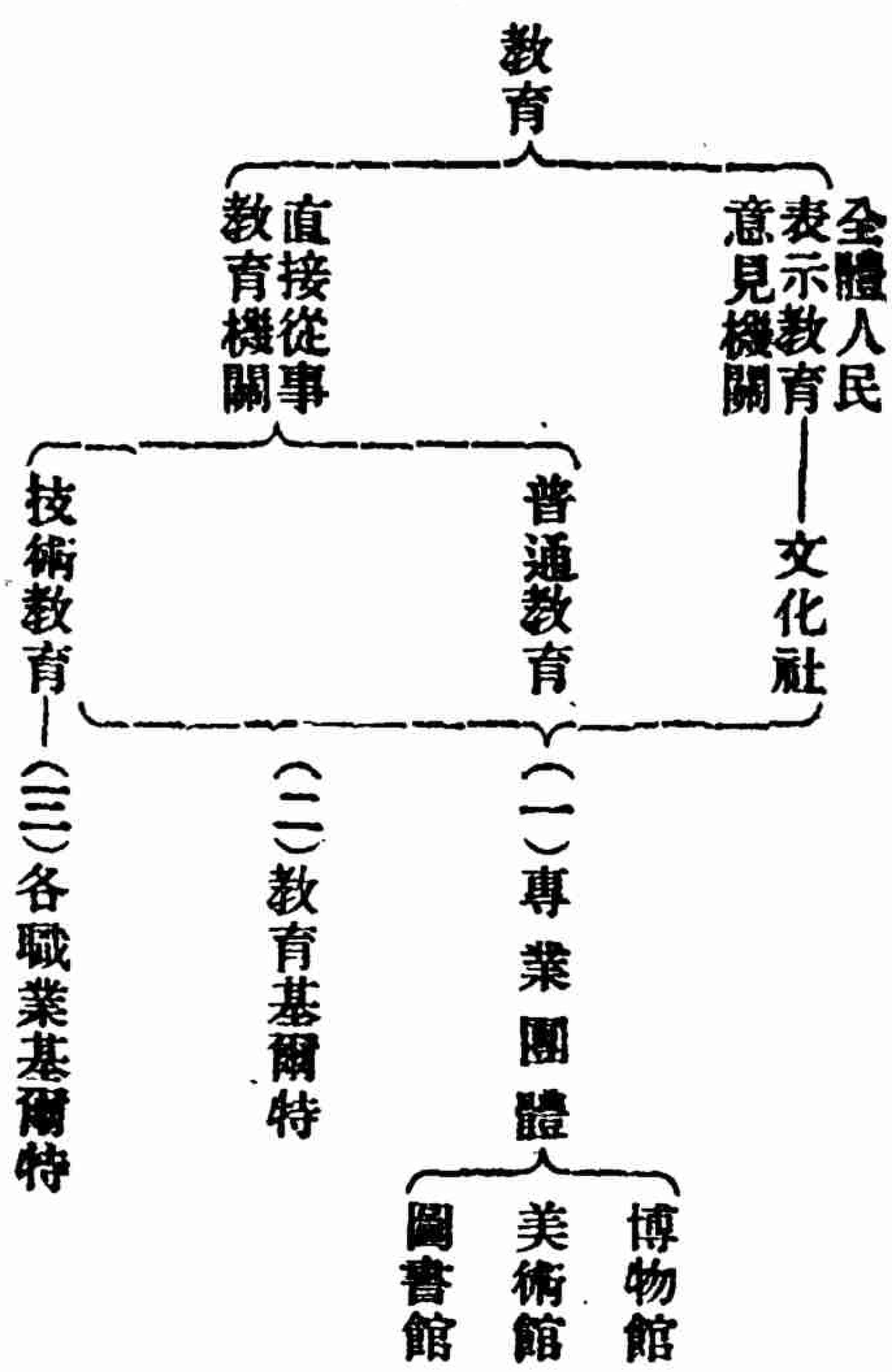
一九二二，十，二，在上海客中。

附注　關於基爾特社會主義對於教育設施的意見，請參看：

(一)我的「基爾特社會主義與教育獨立」——見本卷第四號的教育雜誌和

(二)徐六幾的「教育基爾特之組織的原理」——見本卷第二號的教育雜誌。

柯爾氏教育系統圖



・　・　・　・　・　・　・　・

上表，係根據柯爾氏在各書所發表意見集合而成。　　夢良附識　十，七。

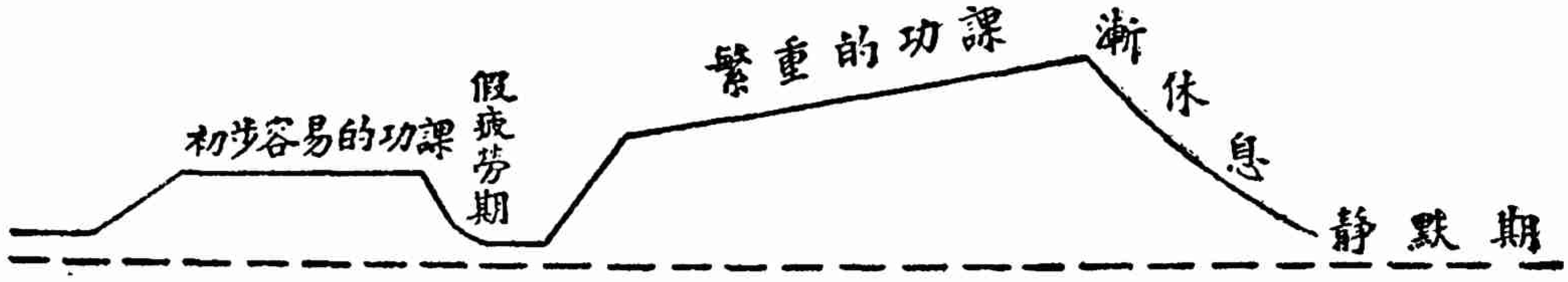
蒙台梭利之小學教育方法論

常乃悳

蒙台梭利之名，國人聞之已久，記其學說之介紹於中國，尚在十四五年以前。惟國人向所聞者，皆關於幼稚教育之方法；而蒙氏之著名於世界，亦以功績之表現於幼稚教育者爲多；至於小學以上之教育能否適用其方法，則尚多致疑。蒙氏後又自著一書，英譯名"The Advanced Montessori Method"（英譯1917出版），以其方法引申於七歲以上至十一歲之兒童，卽等於吾國之國民學校教育。全書爲二巨册，上册述原理，下册述方法，因國人尚未聞有介紹者，故撮其要述之。本期祇述其原理一部分，其實施方法，擬於教育上之理想國第三篇中述之。惟述者於蒙台梭利教育法無湛深之研究，國中教育家專研此者頗聞有幾人，望對其所述之謬誤，加以糾正，以免貽誤讀者。

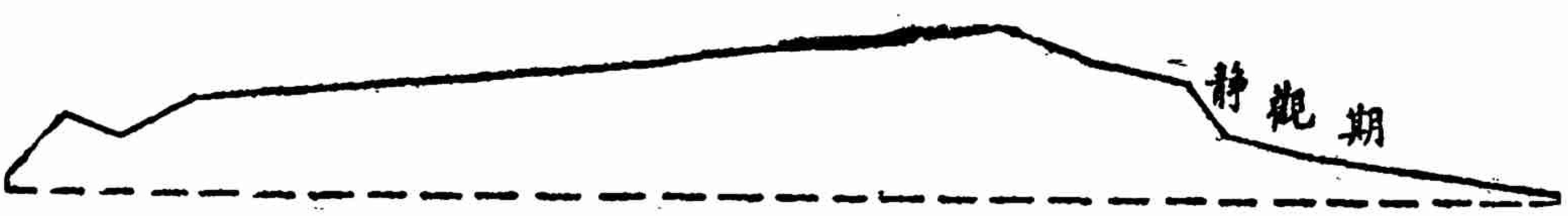
蒙氏之教育方法乃根據經驗而來，並非「嚮壁虛造」可比。氏觀察兒童心理狀態之結果，覺兒童心理之發展起始於外界現象引起其注意之時；一般小孩對於恩物玩具有特別愛好玩之不忍釋手者，卽其注意力開始活動之時，研究幼兒心理者對此應加注意。注意力之開始，卽表示其人已有自動的辨別之能力，而不僅爲塊然的生存。但注意力不能突起，必有待於外界之激刺；蓋兒童雖生而卽有自由發展之能力，但如環境不予以啓發，則其能力亦無由發展。最好是預備一好環境，但發展則須聽其自由。外界刺激對心於理的功用，不但在發展其注意力，亦且能養成辨別矯正錯誤之能力。但物質環境對於心理發展之功用，吾人不必過於重視；彼不過如飛行者之平台然，乃飛行之起點，而非卽飛行。故外界材料不過心理發展之起點，而非心理發展之全部。因此，吾人除爲兒童預備可以供發展之好環境外，對於其心理之活動狀況，尚須留意研究。蒙氏及其同志研究之結果，對於此點敍述甚詳，以辭繁不及備述；今就其所繪圖表中，擇要複寫於此，以代理論。

蒙氏調查兒童心理活動之狀況，以爲在一種活動中間大都要經過以下數期，試用表表示如下：



表中虛線表示靜息時期，實線最高者爲作業最興奮之時。大約每日作業，在初開始時，兒童大都選擇較易從事之事情，甚爲用心；但到一二小時之後，卽漸漸顯出不安狀態，對於作業無心去做，而喧鬧之氣象漸露。此時若在無教育經驗之參觀者見之，必以爲兒童已達疲勞之時期，應予以休止；但須臾此種擾亂卽自然停止，反而更加興奮，此乃眞正作業時期。前一段之擾亂並非眞正疲勞，名爲假疲勞期。

以上一表表示未受訓練之兒童之心理狀況；至曾受訓練之兒童，其心理狀態又不相同，試另表如下：



此表與上表比較，可見難易二種功課之間，其所有之假疲勞時期在此已經消失，此卽受訓練後之兒童能自克制之證。兒童初受教育時，其心理狀態大概均如前表；及作業旣久，有秩序之行爲漸漸變成習慣，則一切教育均甚容易。眞正之訓練卽欲養成此種良好之習慣。

每個人格之中，吾人應承認由兩部分組成：一部是內在的本性，一部是外鑠的環境。

假設 I＝本性 E＝環境 P＝二者之和 則其公式爲： P＝I＋E

如不知其人之本來才性如何，試與在同一環境中之人相比較，卽可明白。一個人

總合有此二部成分;而此二部不能互相分離。因此,現在通行之皮奈西門(Binet Simon)以及其他種種之智力測驗法,頗有可議之處,因其所測驗者並,非純粹本人之智力,而實爲智力與所受教育二種成分混合之結果;至於純粹智力究佔成分之若干,實不可知。至於吾人教育上之觀察,與心理學上之觀察亦不相同;吾人之目的不但欲觀察此二部發展之情形如何,且欲觀察二部合作之秩序如何。

凡眞正的教育家均應養成此種觀察能力。 此種觀察正如科學家之觀察自然現象然,須有綿密的觀察力與持續的忍耐性。 彼較科學家尙有不同者,科學家所觀察者爲自然界,觀察時,須自己置身事外,平心靜氣去考驗;教育事業却不僅以客觀研究爲足,須加入被觀察者之中,爲其一分子,再慢慢領教其性格。 因此,誠懇、謙恭、忍耐諸德,在教育家中,較任何人均更需要。 總而言之:理想的教師必須先有一種修養;此種修養卽以自己之精神與被教者之精神相接觸、貫通,然後才能盡感化之能事。

理想的教育不但教師須有充分素養,卽環境之設備亦須大大翻新。 舊存之學校型式萬不足以供兒童個性發展之用。 學校必須變爲一個可以使兒童自由生活之地方;此種自由生活須兼內外心理生理兩方面而言。 現今之學校對於生理方面之設備,漸知其重要;如採光通氣,淸潔去毒,以及一切用具均爲兒童本身設想。但心理方面之設備實更爲重要。 譬如教室之擴大,不但爲兒童身體之可以自由活動,亦且爲心靈之可以自由舒散。 用具必須淸潔,環境必須美觀,不僅爲物質,亦是爲精神的陶冶。 又遇有身心兩方面用途有互相衝突時,則精神方面應當偏重。 如兒童用具,與其極堅硬,不如極脆薄;因爲易碎才能養成兒童愛護物具與不敢輕易擊撞之習慣;與其極整齊,不如雜亂無章,因爲雜亂才能養成兒童糾正錯誤之能力。 桌椅之笨重難攜者,不如輕便者,亦是此理。

近世爲父母者多知兒童自由活動之益,因此,對於醫生之諾誡,使兒童多作室外或園中之游戲,決不拒絕;但對於兒童精神方面自由活動之益,却多未顧及。 人多知兒童與貓狗同,應讓其自由的跳,自由的叫;却不知兒童尙有與貓狗不同之處,不能單依養貓狗之方法,便可使其發展完全。 人類較之禽獸,尙有一特別重要之處,卽心靈之發展;此實萬不可忽視。 故環境設備萬不可不顧及此處。 兒童除身體的要求之外,尙有一種

智力的要求。 最要者,乃要求有目的之工作;最苦痛者,是強迫兒童活動而無一目的。從疲勞之研究證明凡有智慧目的之工作其所呈現之疲勞遠少於無目的之盲動。 因此,現在心理學家宣言:恢復個人之精神,非露天的運動,乃露天的工作。 工作不但可以獲得精神的效果,且可以恢復筋肉的疲勞。 最要之職能是使兒童藉以調練自己之運動,以趨於秩序的動作。 故環境之設備必須與兒童本身相適應,方可以指導兒童,使自趨於適應環境。

兒童之注意,爲心理發展最初之一步,雖甚簡單,却實爲一切心理活動之起點。 兒童知注意事物,卽爲用自己精神去自由指導自己行動之第一步,故教育法首先應對此注意。 幼稚園中,用恩物教具等去教授幼兒,其目的並不在使兒童認識其物之形狀顏色等,而在使幼兒得有試驗自己行動之能力。 一切心理學家無不承認注意力對於兒童之重要,威廉哲姆斯教授曾言:能使幼兒於無數物具之中將趣味集中於一物,此卽教師之第一步勝利。 依蒙氏之觀察,注意之引起並非全依賴教師之善於引導與否,凡能引起兒童注意力之事物,皆由於此事物與兒童內部某種衝動互相感應之故;此種衝動乃兒童發展上之所必需者。

吾人欲研究此種現象,應從何處下手?吾人當知兒童之心理現象均自然產生,吾人必須任其自由活動,始能明其眞相。

英國經驗派哲學家往往好言人心似一泥板然,天雨以後,始留下深淺不同之痕跡。彼輩謂人由經驗造成;無經驗便無人。 但吾人以爲人之心理發展並非全依外界之經驗,經驗非主人乃外來之客,主人却是內部之活動力。 客人是不斷來的敲門,但誰引起該請進,或誰來亦不理,却全依主人之意思而定。 凡於內部生活愈有用之事物,愈可以興味。 內部之動力雖是依靠吸收外界之材料,始能日漸發展;但外界材料之被選擇與否,却全賴內部之自由。 非吾人之注意創造吾人,乃吾人之注意表現吾人。

凡注意均是由已知引到未知;此乃人所素曉;但所謂從已知到未知間之關係,並非一長線之形式;換言之,卽非由此物至彼物。 兒童已有之智識是整個的一個系統,是有複雜的體制;因此,外來新事物,實言之,並非一種新的,實早已具在兒童之中心不,過借外來之機會引起其注意而已。

當一兒童選擇其所欲之物件而擺弄玩耍之,費長久之時間,以維持其注意,抵制其他一切之刺激,而指導其行動集中於一點;此種情形,吾人稱之曰意志的活動。意志不僅爲一種心理的現象而爲一完全的行爲。凡僅在心中思想而不去實際作爲者,不得稱謂志的完全活動。吾人之一切行爲,均爲興奮與克制二種勢力合作之表現,此爲意志之二大原素。此種合作若常常練習,久而久之,卽可以變成一種習慣,一種無意識行之爲。正當生活,乃此二種勢力平等而且合作之結果;兒童心理,此二種力量是不合作,故意志的教育,卽求此二勢力之平等合作。意志的活動有二種必要條件:一持續,二決斷。對於兒童教育,應注意養成此二種美質。兒童之能自由決斷,由於對於事物有充分之智識者半,由於素來養成決斷之習慣者亦半。平常人對於兒童往往不使其自由判斷事物,使事依賴成人,其結果必使兒童意志薄弱,事事不敢自決。欲矯此弊,必須提倡自動的教育,使兒童時時有自由活動之餘地,幷注意身體之鍛鍊,使成爲意志強健之人。

上節所言,欲貫澈意志教育,必須使兒童有充分之智識;因此,智能教育尤爲重要。蓋人與其他動物不同之處,卽在能以智慧指導其行動;故對於兒童之教育,若以爲與野獸之純任本能無異者,可謂大誤。吾人提倡自由的教育,但所謂自由者,並非不顧社會作用而但憑主觀之謂。蓋眞正之自由,必須先有充分之智識,始能運用。蒙氏於此曾一舉例,譬如有目不識丁之鄉人於此試與以兩種價格不同之鈔票,任其自由選擇,此時其人雖名爲有自由選擇之餘地,實則此二種紙幣孰貴孰賤茫然不知,結果不免隨手而取,實故不得謂之眞自由。因此,欲確樹人生之自由,必先有智能教育。

欲研究智能教育之如何設施,須先研究智慧之定義爲何。依 Bain 氏之定義,謂區別的觀念乃各種知識作用之起點。對於外界事物能加以區別,此卽爲智識作用發達之證。蒙氏於上述定義之外,又加入一點意思。氏謂知識作用之特徵,除上述之外,尙有二點。一、時間的關係;譬如同一事物而認識快者,或同一刺激而反應快者,此卽智能發達之證。二、秩序;所謂智能發達,卽能認識事物之秩序而排列之之謂,因爲凡能依秩序進行者方能眞快。

然則,如何幫助此種智能之發展乎?此與意志的教育相同。意志的教育,先由個人自己之努力,用一種方法來平停興奮與靜止的兩種勢力,一直至習慣養成之後;智能的

教育，個人自己亦須練習其自己本具之聯合與選擇等之秩序作用，助以外部之方法，一直至自己已發展到能自由選擇一觀念而拒絕其他觀念之時爲止。（按原書關於此章及下文論想像兩章，甚爲詳盡；玆爲篇幅所限，姑述其大畧。）

蒙氏對於想像作用之教育，反對一般以神話等爲兒童適當教材之說。氏以爲想像作用須以實在事物爲根據，若以虛作實，養成兒童輕信之習慣，於將來正當智識之發展遺害非淺。且吾人平常以爲適合兒童心理之種種寓言故事，其實仍由成人所造出，兒童不過被動的聽從而已。至或有謂神話寓言之類，對於宗教教育可以幫助，自宗教家言之，亦不盡然。蓋寓言明知其爲虛搆，而宗教事實自信教者視之，句句皆爲實在，故斷不容參以虛話。若以虛作實，結果反至搖動宗校之信仰。

總而言之：蒙氏學說以實驗的精神，本自由的原理；雖其方法完全可用與否尙待考察，要不失爲二十世紀之一種有力的學派也。

蒙台梭利女史之教育主義及其實施方法，久爲歐美人士所樂道；然其中尙待商榷者，亦頗不鮮。美人 Kilpatrick 曾著 The Montessori System Examined 一小册，對於蒙氏學說詳加批評，頗足供研究教育者之參考。此册已由徐壽君轉譯，大概本誌下數期內當可登載；玆先將章目披露如下：

一、 緒言
二、 視教育如內部發展之概念
三、 自由主義
四、 自我表現之程度
五、 自己進行的教育
六、 實際生活之訓練
七、 感覺之訓練
八、 學校課程
九、 結論

商務印書館發行

英文雜誌

第八卷第十號要目

武昌文華大學
德賴哀塞爾「失去的非貝」
鄺富灼小傳
法蘭克林之碼頭
蘇軾石鐘山記
威克斐牧師傳
翻譯上之中國語言問題
同意字之區別
時局應用名字
英文成語
親友尺牘：勸告與謝罪類
不受潮之火柴
廣告之信實
和外國人談話
中國俗語
餐餘閒話

定價 每月一冊二角 半年一元一角 全年二元
郵費 每冊一分

婦女雜誌

第八卷第十號要目

獨身問題研究
文明與獨身 瑟廬
女子的覺醒 周建人
獨身的我見 孔襄我
愛倫凱的獨身 幼彤
婦女之過去現在及將來
婦人之法律地位 王平陵
女子之悲哀 朱枕薪
女性的勝利 楊俊娴
愛倫凱世界改造論 吳覺農
珊格爾中國觀察記 克士
約翰生演劇式教授 露[illegible]
新俄國建設與婦女 微生
最近的女權運動 晏始
絲廠女工罷工記 [illegible]弱
德國的新婦女 松山
美國女界的偉人 J F

定價 每月一冊二角 半年一元一角 全年二元
郵費 每冊一分半

小說月報

十三卷九號要目

＊創作＊
端午節 魯迅
寂寞 冰心女士
微笑 王統照
人道主義的失敗 高歌
小艙中的現代 朱自清
創作批評（論文三篇）
文藝新潮（論文二篇）
＊雜譯＊
作文學家必須的條件（論文）
智利的詩（論文）
波蘭（獨幕劇）（猶太賓斯奇著）
卻綺（小說）（阿美尼亞阿伽洛垠著）

定價 每月一冊二角 半年一元一角 全年二元
郵費 每冊一分半

英語週刊

第三百六十一期至三百六十五期要目

名詩詁義（詠名譽 詠虛榮 詠憂樂 詠現在 詠盲童） 周越然
進德談譯註（無機會之男兒） 劉麟生
故事譯註（火焰世界） 顧潤卿
近代短劇（在私室中 殺蝨藥粉） 蘇兆龍
作文文法 周由廑
前置字用法 黃訪書
銀行常識 陳銘勛
寫好信法 倪灝森

定價 每冊五分 半年一元一 全年二元
郵費 每冊半分 國外二分

學藝雜誌第四卷第四號

要目（十月一號出版）

陳慎侯先生遺像（附事略）
法統問題的嚴正解釋……………………陳承澤
德國文學小史…………………………余祥森
辯經章句非旁行考……………………伍非百
讀「馬氏文通刊誤」（續）………………C. P.
白種人之天下一他們有優越的文明　吳永樞
未來之藝術家…………………………王獨清
無窮遠點………………………………王邦珍
地殼漂移說……………………………蕭篤先譯
幾何新解………………………………鍾毓靈
三點法之利用於經緯儀測量…………鄧長浩譯
孤軍宣言………………………………慎侯絕筆
陳慎侯君遂文研究之一斑……………心　南
月光（劇）………………………………郭沫若
聽見慎侯死去的感想…………………林志鈞
永久的生命……………………………心　南
慎侯先生的死…………………………范壽康
陳慎侯先生遺著目錄

定　價　每冊二角　半年五冊九角五分　全年十冊一元八角

郵　費　每冊二分

總代售處　上海商務印書館發行所及各省分館

發行處　上海寶通路順泰里十八號丙辰學社

商務印書館發行

學生雜誌

第九卷第十號要目

信仰與成功　江一
合作的讀書法　華因
學校的怪　Y K
仿做與創造　W T S
學生對於學生自治應有的覺悟　徐紹烈
青年人的兩大勁敵　胡定安
學生利用假日問題　帥均民
精神與表出　雁江
你怕甚麼爲甚麼要怕？　洪見
最近歐洲文藝思潮概觀（續）　汪馥泉
從馬可波羅遊記裏看元朝　駱啓榮
天氣豫報術的進步　頑石
十分鐘的健康體操　雁江
一個校役（劇本）　訟鹵
算學的考試　趙世棻
爬離的教員　小松

此外目繁不克備載

定價　每月一冊一角半　半年八角　全年一元五角

郵費　每冊一分半

少年雜誌

十二卷九號要目

時　靜山
蟋蟀　建時
牽牛花　徐錫華
父之遺產　汪紹箕
讀書的人　放聞
隱語　房鑑劍
破襪子
借錢
看貓喫魚　屠元寀
訥爾遜的少年時代　范慶鍾
動物界的保姆　味慈
瘧疾的來由　味慈
血的話　吳德鑑
內溺遊室　鄭鏡清
中秋喫月餅的傳說　梅三
唐家人的特異食品　堯階
利用空氣壓力製造的玩具　唐士任
指戒飛遞　中孚
簡易定風法　李鈞培
懸賞徵文
少年文壇

定價　每月一冊一角　半年五角五分　全年一元

郵費　每冊一分

嘉木氏(Garmo)之美育論

黃公覺

自從希臘時代到現在，關於各種美術的言論，很是不少；關於各種美術教授的論著，也已經有了；但關於美育的言論或著述，就稀若「鳳毛麟角」了。有之，當自百年前的許勒(Schiller)始。他曾經寫了許多關於「人類美育」(The Aesthetic Education of Man)的書信，討論這個問題。他對於美育的見解很爲奇特。他將美育看與政治有密切的關係。他以爲美術是介於感覺與理性之間的事體，美術是我們人類由獸性達於理性所必經的橋梁。在拿破崙時代，一般農民不是國家裏有自治能力的份子，他們整日地都是亟亟於圖謀物質的生活。像這種情形，若是僅僅藉法律的力量，將他們的地位提高，稱爲國民，是不行的；這一定有賴於漸次發達的方法。許勒以爲由奴隸以達於自由，其間所必經的路，當是美之一途；所以各個人都應該受美育的陶冶。氏雖首先提倡美育，但以政治的眼光去論美育，視美術爲獲得政治上的自由的手段。殊不知獲得政治上的自由，有很多的方法，不僅是美育一端；況且美育的功能，不僅爲獲得政治上的自由而已。所以我們若是想得美育上之適當的解釋，還要另求說明。許勒解釋美育既然不當，那末，後來的人又如何呢？但是我們若曾經稍微研究過這個問題，便知道自許勒首創美育論之後，繼續討論這問題的著述，差不多很少。直到現在，一般教育家才覺悟教育的究竟目的，除了眞、善、以外，還有美一項；教育的手段，除了德育、知育、體育這三者以外，還有美育一項。現在學校教育的設施，已經漸漸注意到這個問題；而教育家也有著成專書討論這個題目的了。假使我們想研究這個問題，應該知道美國康奈爾大學(Cornell Univ.)教育學教授嘉木氏(Charles De Garmo)是很著名的美育學者。現在我將他的美育學說略略介紹如下，而分爲美育之目的、美育之方法、及對於現在美育實施之意見三節。

(一) 美育之目的

美育之目的，是使各個兒童對於世界獲得美感，也好像他們要獲得知的和道德的

觀念一般。這句話並不是說一切的事物都是美的，乃是說對於一切事物，都可以從美學的眼光，將他們看作悅意的或逆意的。我們現在要訓練生徒去感覺一件東西是美或不美，也和我們現在要訓練他們使從知識去了解自然界與社會團體的生活一般。這種美感的訓練有兩層利益：第一，這種訓練可以大大的擴充我們快樂的範圍。第二，這種訓練自自然然的使我們努力去增加我們環境裏美的事物，同時減少我們環境裏醜的事物。

美育的理由可分為二：一為心理的，一為社會的。就心理方面而言，美的欣賞超於一切的欣賞，沒含有一點兒私慾，想去佔據或消耗所賞識的東西。一件美的東西使我們得一種快樂，但同時不使我們生一種飢餓的狀態。這種快樂就是凱慈(Keats)氏所謂「永遠的快樂」(A joy forever)。有些人往往誤會，將美感的動機和別的動機混合起來；例如，當他們看見一張美麗的圖畫，他們便問這張畫值多少錢；又如他們看見一間好的房屋，他們便想佔有他。殊不知道一切真正的美的欣賞不過是得一種純粹觀摩的快樂；一件美的東西，含有所由產出的情緒在內，但同時並不惹起消耗或使用的願望。康德說：「美的東西不必刺激私慾，由他的形式便能使我們起快感」。所以美育的心理目的便在增進生活上純粹的、無私的快樂，使我們欣賞美的事物，并使我們創造美的事物。

美之社會的功能，一方面是精神的與宗教的，一方面是經濟的，許多人每因靜聽激越的音樂，或共同欣賞美麗的建築、圖畫、雕刻、戲劇、文學、及自然界的美，而增進他們社會同情的觀念。又許多人所以從事於宗教的事業，就是因為他們得見藝術的或自然的美的事物，受了談道及聖經之迷人的勢力，與聖歌之慰人的影響。至於美的欣賞與創造能力之關於經濟方面的，多而且廣；他幾乎擴充到家庭和社會生活的各方面。假使一般人的輿論，對於美醜之間，有了明白的區別，那末，必定間接的影響到工廠；因為我們往往贊賞那合乎美的標準之事物的原故。所謂合於美的標準的事物，不一定是價值貴賤的別擇；往往有時兩件東西，具同樣的功用，而美的所費並不昂於醜的。譬如以同樣空間、同樣材料、建築兩間房子，計劃好的那一間的所費並不貴於計劃不好的那一間。又如做了美的衣服、帽子、或鞋等，並不是因為計劃好而增價。一般人對於用具的美感若是完全，那末，按供給適應要求的理，必定有較美的物件以應我們的需要。所以我們若是用學校教育來提高人民的美感標準，可以由此而提高一切的製造品，使受美的評價的支配。

但是除了提高美感外，我們還要發達美的創造的能力，使一般人能夠增進美的事物。這些好尚與能力，影響於個人及社會很大，其結果就是產生色、聲、比例等之調和，裝飾之好的習尚，與永久適合的事物之觀念。

(二) 美育之方法

杜威說：「人類願意使含有情緒的心像 (Mental images) 永久存在。其法卽將這些心像客觀化。」所以陶冶美感的第一步，應當創造含有情緒的心像。有時這可由觀察美的物體而陶冶，例如觀察日落或藝術作品等，心像得由默想所表現的東西的所含的深意而使之具體化，而情緒也可以由此擴充。這可稱爲美的判斷與欣賞之被動的教育。這種教育本是很好，不過兒童往往於我們對於自然界、詩歌、繪畫、雕刻等的美的讚賞，不能起充分的反應，而我們或者因此以爲兒童的欣賞是錯了，於是努力的去告訴他們。不知道這種努力不過是將我們自己的概念和情緒注入兒童的腦裏，我們應該啓發他們才是。所以當美術教師的，都應該引起生徒的美的心像，而且使他們的情緒擴充；又不但使生徒具體化他們的情緒，而且必須鼓勵生徒去實行，幫助他們去實行。譬如我們希望生徒能欣賞他人的圖畫，那末，我們就要指導他們隨着他們自己的心像去繪畫，不管畫的完全不完全。又如要使他們欣賞音樂，就應該讓他們學習唱歌、學習奏琴。至於其他一切有用的、應用的藝術，都應該如此教法。這實在是一個好教訓；但是現在的教師每不願自己應用這個教訓。他們的論調，以爲這個教訓，對於兒童而言的，確是好教訓；但是對於他們自己而言，實際上是不可能的，因爲他們已經過了最易陶冶的時期 The Most Plastic Period) 了。這種說法，對於多數的美術而言，誠有幾分眞理；因爲一個人若是於幼年時代對於音樂、圖畫沒有受過訓練，後來一定比較的難成爲音樂或圖畫專家。這雖則如此，但有些美術上的事體他仍然是能做的；例如作一兩門的美術作品，也還可以將就。這因爲對於一種美術的好尚，能夠引起對於其他美術的愛好與欣賞的原故。現在我們應該知道美術的創造，不是年齡上的關係，乃是性情與決心的關係。莫爾根 (De Morgan) 在七十五歲的時候，才作優美的小說；那末一個人就是在老年的時候，才開始做詩歌，又何嘗不可呢？要而言之：教師不但是訓練生徒，使盡量從事於美的創造；就是他自己，也要常常練習自己已經學過的美術，而且還要學習新的美術。後一種的努力，祇就其獲得新見

解與精神而言，其價值已經是大的很了。

（三）　對於現在美育實施之意見

嘉木氏主張各個兒童在學校都應該獲得對於世界之直接的美感。他對於現在的美育，有許多不滿意的地方。第一，就是他僅僅爲美術專家所注意。第二，因爲美術教授僅爲專家所注意，所以他的範圍極爲狹隘，僅能包含世界一部分的美。第三，僅能指導生徒從間接法去欣賞美，如僅從物體的圖畫去欣賞美，而不從實物。所以要想學生對於世界獲得直接的美感，第一個要件就是要從教師本身去獲得直接的美感。教師應該教授生徒怎樣去，并且從那裏去尋美；不特於圖畫、塑型、求之，而且還要於自然界、械機方面與日常生活的一切藝術求之。第二個要件，教師應該能夠將美的習尙之法則授與生徒，指導生徒隨時隨地去賞美，區別美之冒形與實在之美，并且由自己創造（不特於圖畫、音樂、兩方面，并於言語及日常生活之一切藝術）以助長生徒的欣賞。　（完）

美學中之美的分類

——錄日本黑田鵬信著美學概論——

- 美
  - 具體美
  - 抽象美
- 美
  - 動　美
  - 靜　美
- 美
  - 形式美
  - 內容美
- 美
  - 優　美
  - 壯　美
  - 怪　美
  - 纖　美
  - 清　美
- 美
  - 自然美
    - 自然美
    - 人體美
  - 人爲美
    - 人爲美
    - 藝術美
- 美
  - 視覺美
    - 形的美
    - 色的美
  - 聽覺美
  - 味覺美
  - 嗅覺美
- 美
  - 空間美
    - 平面美
    - 立體美
  - 時間美
  - 空間時間混合美

德意志之中等教育

——轉錄申報——

王　光　祈

我國中等教育正值改革之秋，對於各國教育實際狀況，一切在需考鏡。此文係王君自柏林郵寄，載在九月六日至十三日申報。內容對於德國學制、課程、及學校設備，記載翔實而明確。雖非直接關於現代教育思潮，然亦可窺見戰後德國教育思想之一斑。茲特轉載，以供國內從事教育者之參考。　　編者附識

(一)

中等學校爲將來大學專門教育之基礎預備，且值青年智體兩育發達之最要時期；倘中等教育不良，則學問既無基礎，身體又不健全，不但高深學術無從研究，而且養成孱弱身體，白送了一個人生。其關係於文化之進步、民族之前途，何等重大？然而吾國今日之中等教育竟以不良聞矣。此豈非極可痛心之事乎？記者固非教育專家，不敢多所妄議；惟記者固亦受吾國萬惡中等教育摧殘之一人也，自赴德以來，觀彼邦之大學教育雖亦深厚宏大，然自揣腦力尚未大減，或可兼程並進，亡羊補牢；若夫中等教育，則往者已不復可追。興言及此，實痛於心！彼當代從事中等教育之袞袞諸公，其罪實浮於張作霖曹錕遠矣。

記者既受中等教育之摧殘，引爲終身之憾；近閱國內報紙，知孟祿博士十調查吾國教育，亦以中等學校不良爲言。故記者此次特託柏林東方輿論社總幹事 Dr. Linde 君，介紹前往參觀柏林 Lichterfelde 地方之中等學校 (Realgymnasium)。(或譯爲高等學校，惟其學級程度與吾國中等學校相近，故記者譯爲中等學校，理由詳後。) Lichterfelde 在柏林之南郊，柏林車塵馬足，鎮日喧嚣，殊不亞於巴黎；而此地則樹影鷄聲，幽閒雅靜，又頗似巴黎郊外之有哥倫布，(即華僑協社所在之地) 上海之有徐家匯，北京之有清華園。此實爲繁華塵中不可多得之一片清淨土也。該地距記者所居，約半鐘電車之遙，先期由Dr. Linde 君通知該校校長，約於午前十鐘在該校相待。屆時記者前往該校參觀，由該

校校長 Prof. Dr. Sehmidt 君殷勤招待,詳細指示一切。濃情厚意,良可感也。

德國學制,向分為三種階級:(一)國民學校;(二)中等學校;(三)大學校。國民學校為一般國民應受之義務教育,其期限為八年。在戰前,一般富家子弟,羞與平民子弟為伍,故寧肯多出學費,直入中等學校所附設之預備班肄業,而不入國民學校。中等學校預備班之期限為三年,畢業後即直入中等班,其期限為九年。計前後共十二年。中等學校畢業後,便可直入大學或其他高等專門學校 (Hochschule) 肄業。(德國高等專門學校,其地位與大學校完全相等,頗似吾國之所謂專科大學也。) 自革命後,社會民主黨一派執政,為以此種階級教育制度殊不宜於平民主義之國家,於是遂將此制廢除,以後無論貧富子弟皆須一律先入國民學校肄業,不得逕入中等學校。所有從前各中等學校內所附設之預備班亦從茲一律裁廢矣。

現在德國凡滿六歲之兒童皆須一律先入國民學校肄業,其修業期限仍為八年。惟雄於資財、有志深造者,則可於國民學校肄業四年後,改入中等學校。(從前中等學校所附設之預備班,其期限雖為三年,然欲將各種功課習完,亦往往需時四年。 Dr. Linde 君曾謂記者曰:「從前彼在中等學校之預備班卽曾費去四年光陰也。) 至於中等學校之肄業期間,則仍為九年。故在中等學校畢業之學生、大概皆在十九歲左右之年紀也。中等學校畢業後,卽可直入大學各科肄業。(或其他高等專門學校。) 若以吾國學制為喻,則德國之國民學校(Volksschule) 卽吾國之國民學校(或稱初等小學),德國之中等學校(Gymnasium, Realgymansium, Oberrealschule)、則包含吾國之高等小學、中學、大學預科三種階級,德國之大學校(Universitat, Hochschule)則等於吾國之大學本科。惟 Gymnasium 一字,有人譯為高等學校,此實大誤。蓋德人中固有稱 Gymnasium 為「較高的學校」(Hohre schule) 者,(其意若曰: Gymnasium 比之國民學校,其地位較為崇高。) 然吾人不能直稱之為「高等學校」(Hochschule), 因德國之工科大學等(卽高等專門學校)乃直正名為「高等學校」(Hochschule) 也。

德國中等學校約分為四種:(甲) Gymnasium; (乙) Relgymnasium; (丙) Oberrealschule; (丁) Realschule。前三種之修業期限為九年,畢業後可以直入大學校或高等專門學校。後一種之修業期限為六年,畢業後不能直入大學校或高等專門學校, 其性質

頗似吾國之所謂中等職業預備學校矣。此次記者所參觀之中等學校，卽上述之第二種(Realgymnasium)；換言之，卽畢業後可以直入大學或高等專門學校者也。

(二)

記者前函曾謂德國中等學校可分爲四種；今請再述各種中等學校內容上之區別。

(甲)種中學注重古昔語言文字，如拉丁語希臘語之類，以便將來研究哲學、文學、歷史學等等。換言之，卽偏於文科方面之預備。(乙)種中學注重近代外國語言文字(如英法文字等等)及數學、自然科學之類，以便將來研究工業及自然科學等等。換言之，卽偏於實科方面之預備。(丙)種中學，其性質與前述之(乙)種中學相同。換言之，仍係偏於實科方面之預備。惟課程中完全除去拉丁文一門；且英文、法文、數學、自然科學四門鐘點亦較(乙)種中學爲多；此則其不同之點耳。以上所述三種中等學校，其性質雖各有不同，而地位則彼此相當。換言之，凡在上述三種中等學校肄業之學生，其在未入該校以前，則須一律先在國民學校肄業四年；其在旣入該校以後，則須一律修業九年；其在旣出該校以後，則可直入大學校或其他高等專門學校肄業。故此種學校，無論其性質、其地位，皆無異於國民小學教育與大學專門教育之間搭一過渡橋梁，恰與吾國之中等學校相類。(丁)種中學，其性質與上述(丙)種中學相同，惟其地位較低。修業期間只有六年，畢業後不能直入大學校或其他高等專門學校肄業。大約此種學校之學生，皆希望於畢業後再進其他商業學校或工藝學校補習一二年，獲得一紙證書，便可到銀行、公司、工廠、礦場任事，藉以謀生，不復再存講求高深學術之奢望。尤以戰後生活困難，已不容許中等社會之子弟有從容讀書之餘地，故入此校者尤爲衆多。吾人若就此校性質而論，直可呼之爲中等職業預備學校。然卽以此種中等職業預備學校而論，其語言、數學程度亦已遠在吾國所謂大學預科者以上矣。

德國中等學校，共有四種；其性質與地位上之區別，已如上述。玆再將各種中學課程共列一表，以資比較。

科分＼學校	甲種中學	乙種中學	丙種中學	丁種中學
必修科	宗教	宗教	宗教	宗教
	國文	國文	國文	國文
	拉丁文	拉丁文		
	希臘文			
	法文	法文	法文	法文
		英文	英文	英文
	歷史	歷史	歷史	歷史
	地理	地理	地理	地理
	數學	數學	數學	數學
	自然科學	自然科學	自然科學	自然科學
	習字	習字	習字	習字
	圖畫	圖畫	圖畫	圖畫
	體操	體操	體操	體操
	唱歌	唱歌	唱歌	唱歌
隨意科	英文			
	希伯來文			
		用器畫	用器畫	用器畫

以上即甲、乙、丙、丁四種中學課程不同之處。其中甲種中學注重古昔語言，乙、丙、丁三種中學則注重近代語言及數學自然科學。玆再將四種中學每週鐘點之比較列表如左：

年級	學校＼學科	拉丁文	希臘文	國文	法文	英文	數學	自然科學
第一年級	甲	8		4			4	2
	乙	8		4			4	2
	丙			5	6		5	2
	丁			6	6		4	2
第二年級	甲	8		2			4	2
	乙	8		2			4	2
	丙			3	6		5	2
	丁			4	6		4	2
第三年級	甲	8		3	4		4	2
	乙	7		3	5		4	2
	丙			4	6		6	2
	丁			5	6		5	2
第四年級	甲	8	6	2	2		3	2
	乙	5		3	4	3	5	2
	丙			3	6	5	6	2
	丁			5	5	5	5	2
第五年級	甲	8	6	2	2		3	2
	乙	5		3	4	3	5	2
	丙			3	6	4	5	4
	丁			4	4	4	5	5

第六年級	甲	7	6	3	3		4	2
	乙	4		3	4	3	5	4
	丙			3	5	4	5	6
	丁			4	4	4	5	5
第七年級	甲	7	6	3	3		4	2
	乙	4		3	4	3	5	5
	丙			4	4	4	5	6
第八年級	甲	7	6	3	3		4	2
	乙	4		3	4	3	5	5
	丙			4	4	4	5	6
第九年級	甲	7	6	3	3		4	2
	乙	4		3	4	3	5	5
	丙			4	4	4	5	6
總計	甲	68	36	25	20		34	18
	乙	49		27	29	18	42	29
	丙			33	47	25	47	36
	丁			28	31	13	28	18

以上所述者係指「普通學制」而言；此外尚有所謂「改良學制」，請於下次通信再詳。

(三)

記者前函所述之四種中學，每年應授何種科學，每科應授若干鐘點，皆由教育部規定，全邦一律通行，按步就班，不能擅改。故各處中等學生程度皆彼此相等，將來無論入任何大學或其他高等專門學校，皆無程度參差不齊之虞。且德國教育發達，久已著名於世，所有一切學制皆曾經長久時間多數學者之討論，現在施之實際，又復著有成效；故不似吾國學制之南轅北轍，各不相謀，朝令夕改，有同兒戲也。德國中等學校，除上述四種「普通學制」外，尚有所謂「改良學制」(Lehrvesfassung der Reformanstalten) 者。譬如佛蘭克虎兒提(Frankfurt A. M.)及阿吐納(Altona)兩地之中學制度，即其類也。惟此種「改良學制」雖已行之甚久，然官廳方面至今尚未正式通令全邦通行。吾人於此足見德國人之「嘗試態度」殊不如美國人之勇敢，更不如中國人之膽大也。請與諸君先述佛蘭克虎兒提之中學制度。佛蘭克虎兒提，在德國各城中，爲新式都市，所有各種建築組織皆較各地爲新。記者曾旅居該地兩年，故知之較詳。該地有「威廉皇帝中等學校」(Kaiser-Wilhelm Gymnasium) 一所，即屬於「改良學制」一類；且極著名。玆先將其課程與普通學制不同之點列表如左：

年級	第一年級		第二年級		第三年級		第四年級		第五年級		第六年級		第七年級		第八年級		第九年級	
學科 \ 學制	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通
宗教	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
國文	5	4	3	2	4	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
拉丁文		8		8		8	10	8	10	8	8	7	8	7	8	7	7	7
希臘文								6		6	8	6	8	6	8	6	8	6
法文	6		6		6	4	3	2	2	2	2	3	2	3	2	3	2	3
歷史			2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	2	3
地理	2	2	2	2	3	2	1	1	2	1		1						
數學	5	4	5	4	5	4	4	3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	4

自然科學	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
習　字	2	2	1	1														
圖　畫			2	2	2	2	2	2	2	2								
體　操	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
唱　歌	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
每週鐘點總計	30	30	30	30	33	34	34	35	34	35	35	35	35	35	35	35	35	35

除上述必修課程外，尚有隨意科英文、希伯來文兩門，由學生自由選習。從第七年級起，每週二鐘。又圖畫一門，在上列課程表中，係截至第五年級止。如學生性喜圖畫者，從第六年級起，亦可自由繼續學習，每週二鐘。此種中學屬於甲種中學；換言之，卽偏於文科方面之預備者也。此種「改良學制」與「普通學制」不同之點，卽拉丁希臘兩種古文鐘點、業已減少，（舊日甲種中學係以拉丁文希臘文爲唯一主要功課）而同時則加增國文、法文鐘點。此蓋由「古化」而漸趨於「今化」，與吾國中學之廢止讀經一門，其例正相同也。

除上述「威廉皇帝中等學校」外，尚有「模範學校」(Muster-Schule) 一所，屬於乙種中學；換言之，卽偏於實科方面之預備者也。茲再將其課程與「普通學制」不同之點比較如下：

年級 / 學科 / 學制	第一年級		第二年級		第三年級		第四年級		第五年級		第六年級		第七年級		第八年級		第九年級	
	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通	改良	普通
宗　教	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
國　文	5	4	8	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
拉丁文		8		8		7	8	5	8	5	6	4	6	4	6	4	6	4
法　文	6		6		6	5	4	4	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4
英　文								3		3	6	3	4	3	4	3	4	3

歷　史			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3
地　理	2	2	2	2	3	2	1	2	1	2	1	1						
數　學	5	4	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	5
自然科學	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	5	4	5	4	5
習　字	2	2	1	1														
圖　畫			2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
體　操	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
唱　歌	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
每週鐘點總計	30	30	30	30	31	34	33	35	33	35	37	35	37	36	37	36	37	36

除上述必修課程外，尙有用器畫一門，由學生自由選習，從第七年級起，每週二點。此外又有「化學物理學生實驗」一門，亦由學生自由選習，從第八年級起，每週二點。此則爲「改良學制之特色」，而非「普通學制」之所有者矣。至於減少拉丁文鐘點，加增國文、法文鐘點，則與前例相同，亦爲「改良學制」與「普通學制」不同之點也。

(四)

記者昨函所述佛蘭克虎兒提地方之兩種「改良學制」，德人多稱之爲「佛蘭克虎兒提制度」，今猶在試驗期中，未能普及全邦。此外尙有所謂「阿吐拿制度」者，卽阿吐拿(Altona)地方(在漢堡附近)之「改良學制」也。此種學制係將(乙)種中學(Realgymnium)與(丁)種中學(Realschule)合爲一爐，蓋以此兩種學校性質頗相近似；所不同者，僅修業年限長短之一端而已；故不如合爲一校之爲便。一則可以減少設備，節儉經費。二則可以使(丁)種中學生畢業後，如有志深造者，不妨再入本校之(乙)種中學相當班次，繼續修業，功課銜接。三則旣經過前三年共同學級後，教師已熟審該生天資銳鈍，或宜於(乙)種中學以謀深造，或宜於(丁)種中學以一藝而終，教師可以與該生家屬共同商定。此實一舉數得之道也。玆將其課程表列下：

學制 / 學科 年級	前三年級(乙)種中學與(丁)種中學完全相同			(丁)種中學			(乙) 種 中 學					
	第一年級	第二年級	第三年級	第四年級	第五年級	第六年級	第四年級	第五年級	第六年級	第七年級	第八年級	第九年級
宗教	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
德文及史譚	5	3	5	4	3	3	3	3	3	3	3	3
拉丁文							8	6	6	6	5	5
法文	6	6	6	4	4	4	4	3	3	3	3	3
英文				6	6	6		3	6	3	4	4
歷史		2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
地理	2	2	2	2	2	1	2	1	1			
數理	5	5	6	6	5	6	5	4	4	4	5	5
博物學	2	2	2	2	2		2	2				
物理					2	3		2	2	3	2	2
化學						2				2	2	2
習字	2	1	1									
圖畫		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
體操	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
唱歌	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
每週鐘點總計	30	30	32	35	35	36	35	35	36	36	36	36

除上述必修課程外，尙有用器畫一門，由學生自由選習。(丁)種中學係從第四年級起，每週二鐘；(乙)種中學則從第五年級起，每週二鐘。此外尙有西班牙語言一門，亦由學生自由選習，(丁)種中學係從第五年級起，每週二鐘；(乙)種中學則於第七第八兩種年級中，每週二鐘。德國流行之外國語言，除英、法兩種外，西班牙語亦極盛行，尤以商家

中人爲多。此蓋爲培植南美殖民地人才之一種預備也。此種「阿吐納制度」與其他「普通學制」及「佛蘭克虎兒提制度」不同之點有四:(一)、(丁)種中學與(乙)種中學合辦;(二)將自然科學一門分爲博物學、物理、化學三種,各列一門;(其他學制所謂自然科學者係包含植物學、動物學、礦物學、物理學、化學五種。教育部規定其鐘點總數,由教師自行分配。而此處則區爲三門,且各規定一定鐘點。)(三)、有西班牙語一門。(四)、各課鐘點與他種制度比較,詳略不同。

此外在 Geestem''unde. 地方亦有中等學校一所,與「阿吐納」制度相同;惟偏重英文一門,且隨意科中又添置生物學及速記學兩門,其餘各科鐘點詳略亦有不同。茲將其課程表列下:

學制／學年／科級	前三年級(乙)種中學與(丁)種中學完全相同			(丁)種中學			(乙)種中學					
	第一年級	第二年級	第三年級	第四年級	第五年級	第六年級	第四年級	第五年級	第六年級	第七年級	第八年級	第九年級
宗教	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
德文及史譚	6	4	4	5	4	4	3	3	3	3	3	3
拉丁文							6	6	5	5	5	5
法文			6	6	5	5	4	4	4	4	4	4
英文	6	6	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3
歷史		2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
地理	2	2	2	2	2	2	1	1	1			
數理	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
博物	2	2	2	2	2	1	2	1	1			
物理及化學					3	4		1	3	4	4	4
習字	2	1	1									
圖畫		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

體　操	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
唱　歌	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
每週鐘點總計	30	30	35	35	35	35	35	35	36	36	36	36

除上述必修課程外，亦有用器畫一門，由學生自由選習。(丁)種中學從第四年級起，每週二鐘；(乙)種中學從第五年級起至第七年級止，每週二鐘。此外尙有生物學及速記學兩門，亦由學生自由造習。(一)、生物學，(乙)種中學從第八年級起，每週一鐘。(二)、速記學，(丁)種中學於第五年級每週一鐘，(乙)種中學亦於第五年級每週一鐘。德國學生幾無一人不習速記之法，卽或本校未設此科，亦無不在外另尋私人教授；因此，德國學寫教員口授之速，迴非吾人所能想像。吾中國學生之留德者，多未操有此術，以致往往生抄在大學聽講，不能抄寫口授，過後輒忘，極感困難。故中國學生中因此頗有人出錢借抄德國學生之課本者，此亦可以想見其困難之情形矣。

記者因欲介紹此次所參觀之中等學校，故不憚煩瑣，先將德國「普通學制」與「改良學制」分別詳述。現在讀者諸君對於德國中學種類旣已明瞭，則請進而再述記者此次所參觀之 Lichterfeld 中等學校。該校性質係屬於乙種中學（卽偏於實科之中學），且屬於「改良學制」，蓋亦德國新式學校之一也。惟記者於此有一事應預先聲明者，卽記者此處所謂「新式學校」四字，若讀者諸君竟聯想及於近年中國所最流行之杜威氏新教育學說等等名詞，則是根本錯誤。蓋德國係一個極不時髦之國家，彼之所謂新，或正杜威氏之所謂舊也。卽如講堂鐘點一項，近日提倡「自動教育」者，多主張減少講堂鐘點，加增自修工作；而該校之講堂鐘點，則不但不減少，而且較「普通學制」及其他「改良學制」特別加多，每週授課鐘點竟有至四十四點之多者。卽此一端，已非吾人之所謂新矣。然吾人斷不可因此一端而遂輕視德國中等教育；蓋德國中等學校雖注重嚴格訓育而近於「被動教育」；然一到大學，則完全放任，純採「自動教育」。近代德國學者輩出，或亦爲此種寬嚴相劑之效果歟？此則須待素有教育修養之人加以考鑒論斷，非記者所能妄參末議也。茲將其課程表列下：

學科＼年級	第一年級	第二年級	第三年級	第四年級	第五年級	第六年級	第七年級	第八年級	第九年級
宗教	5	4	4	4	4	4	4	4	4
國文	4	3	3	3	3	3	3	3	3
拉丁文	8	8	8	5	5	4	4	4	4
法文			4	4	4	4	4	4	4
英文				3	3	3	3	3	3
歷史			2	2	2	2	3	3	3
地理	2	2	2	2	2	1			
數學	4	4	4	5	5	5	5	5	5
自然科學	2	2	2	2	2	4	5	5	5
習字	2	2	1	1	1				
圖畫		2	2	2	2	2	2	2	2
體操	3	3	3	3	3	3	3	3	3
唱歌	2	2	2	2	2	2	2	2	2
每週鐘點總計	32	32	37	38	38	37	38	38	38

除上述必修課程外，尙有化學實驗、生物學實驗、用器畫三門，由學生自由選習。(一)化學實驗，從第八年級起，每週二鐘。(二)生物學實驗，於第八年級中每週二鐘。(三)用器畫從第五年級起，每週二鐘。據該校校長 Dr. Schmidt 君云：「校隨意科尙有西班牙語一門，於最高年級中選習之。」果爾，則該校對於「普通學制」及「改良學制」中所有之課程，幾無不盡量包含，而其他各門功課又並未減少鐘點。故該校授課時間之多，超過一切中學。據該校課程表所定，在第八年級中，除必修科三十八點鐘外，尙有隨意科六點鐘，合之則爲四十四點鐘。而且每日除講堂工作六個鐘頭至八個鐘頭外，尙有若干自修工作須在家中預備。因此之故，每個學生多忙於對付功課，而無暇自由運思，大有機械化之感。此亦或爲德國中等學制之一缺點也。

德國中等學生共有九年級，每一年級各有一個特別名稱，第一年級名爲 Sexta，第二年級名爲 Quinta，第三年級名爲 Quarta，第四年級名爲 Unter-Tertia，第五年級名爲 Ober-Tertia，第六年級名爲 Unter-Sekunda，第七年級名爲 Ober-Sekunde，第八年級名爲 Unter-Prima，第九年級名爲 Ober-Prima。每年年終大考一次，及格者始准升級。該校學生共有六百人，從第一年級起至第七年級止，每一年級各分兩班教授。(因一班人數過多，不便教授，故分作兩班。)第八第九兩年級，則各設一班。故該校共有班次十六。所有各班功課，皆按照上列課程表辦理，不能擅改。惟在第八第九兩年級中，關於語言、數學兩門功課，可以自由調換。換言之，凡喜學語言者，可以多選語言鐘點，而少習數學；凡喜學數學者，可以多選數學鐘點而少習語言。此卽爲德國中等學制最近變遷之趨勢，而該校校長曾特別爲記者鄭重指出者也。

該校共有教職員三十人：計校長一人，教員二十二人，(皆曾畢業大學，得有高等教師(Oberlehrer)或大學教授(professor)頭銜者，以教授語言、數學等科。)專門導師七人。皆曾畢業師範學校，得有專門技術智識者，以教授圖畫，唱歌、體操之類。)此項教職員皆由政府委任，其薪俸與國家中等官吏相同。據該校校長云：「現在每年薪水每人約五萬至七萬馬克之譜」。以現在匯價而論，只合華幣二三百元，約與我國二等錄事之薪水相比，其淸苦情形實不亞於我國前此坐冷板凳之塾師矣。然較之北京皇皇大學教授，乃數月不領薪金、枵腹從公者，似又畧高一籌也。

柏林 Lichterfelde 中等學校 Realeymnasium，其成立歷史不過一十二年，故所有建築陳設皆取新式。計該校共占面積一萬二千一百四十六平方米達。其建築陳設等費，據該校校長云：「係一百五十萬金馬克」。約合華幣七十五萬元。此不過一中等學校而已；柏林此種中學之數何止數十，今僅一校開辦經費，已有如此之多，以視吾國二三國立大學之區區建築經費當局猶吝而不與者，眞有天淵之別矣。

該校建築內部，計有(一)講堂二十一間，每間約容四五十人之譜；(二)禮堂；(三)體育室及其迴廊；(四)物理學講堂三間；(五)化學講堂四間；(六)唱歌講堂；(七)校長室及其案牘房、會客廳；(八)教員室及其辦事房；(九)圖畫講堂及其模型陳列室；(十)教育用品及自然科學陳列室；(十一)藏書室二間；(十二)手工室；(十三)校長住宅；(十四)校役

住宅;(十五)火夫住宅;(十六)廁所;(十七)游戲室(如刻船室之類);(十八)體操場等等。德國官立學校學生皆不在校寄宿,每晨八鐘以前,各處中小學生皆各背書囊,齊集學校大門之外,如吾國昔日科舉時代之候考者然。一俟開課時間已到,校門始啓,學生乃魚貫而入。其在下堂休息之時,或在室外院中遊戲,或在室中迴廊散步。惟因天氣晴雨關係,每日校中皆懸有一牌,上書「今日院中」或「今日室內」字樣。故學生院中遊戲或室內散步,皆須聽校長指揮。德人無論何時何地皆以整齊嚴肅爲唯一美德,即此一端,(如上課始開放校門,不得先入;遊戲須指定地點,不得隨意。)亦可想見。該校禮堂壁上懸有二牌,飾以花圈,上書該校此次大戰所有陣亡之教員、學生姓名及其生年死日。計教員中陣亡者共四人,學生中陣亡者共七十二人。然此數係指當時尙在校中肄業之學生而言;至於已經出校之學生,其陣亡之數,約在百名以上,尙不在內。該校全校人數不過六百,而陣亡之數竟有如許之多,從此亦可想見歐戰之於德國,其損失之大當何如也?

該校旣係新式學校,故設有生物學、物理學、化學、實驗諸室。譬如化學一門,建有特別講堂。講堂之旁,即爲教員化學預備室。預備室與講堂之間,有一門可通。門之旁又闢小窗一,爲遞送化學用品之用。穿過教員化學預備室,再向前進,則爲學生化學實驗室。每數人共坐一桌,水管藥品皆極全備。據云:「該校此種教育用具,在開辦時共費去三萬金馬克之譜;(約合華幣一萬五千元。)此後陸續增加者,尙不在其內也。」實驗室之外,又有各種物理、化學、生物學標本陳列室,蟲魚鳥獸草木金石之類,無不應有盡有,搜羅之富儼然一小小博物館也。該校學生實驗,概不納費。現在德國金融恐慌,物價奇漲,化學等項用品動值千萬馬克。然德國政府雖當此財政困難之時,亦決不稍稍吝惜,因陋就簡,仍令學生照常實驗,以促學術之進步。此與吾國專門奉承軍閥之政府,常使校舍爲之空虛者,其賢不肖之相去,又豈可以道里計耶?陳列室之外又有幻燈室,將各種蟲魚鳥獸、草木金石、山川風景、種族習慣圖形,皆用電光放大,使學生如親見其物,親接其人。即如吾國地理上之長城風景,與夫人物之中之長辮小足,該校學生亦早已寓之於目,誌之於心。幻燈室之外,又有藏書室二,將各種參考圖書分門編列,任學生自由取閱。德國學生所用課本,皆係自備;惟學生中有因家貧不能購置課本者,則由學校酌量租借。故該圖書室於參考書之外,又列有各科講義課本一架,專爲借與此項學生之用。又德國中學生之

學程，其初級生只等於吾國之高等小學，而高級生則又等於吾國之大學預科。其間相差甚遠，故圖書室中有專爲高級學生預備之書（如各種專門科學書籍之類），或專爲初級學生預備之書（如兒童文學之類）。分門別類，秩序井然。當記者參觀圖書室時，該校教員某君曾謂：該校尙儲有紀述中國政俗人情之專書一部，亦可以想其收藏之宏富矣。

藏書室之外，又有繪畫室，陳列各種圖畫及各種雕刻，以備學生模寫之用。當記者參觀該室時，該班學生正各據一案，埋頭作畫。細察各人作品，或繪山水人物，或繪蟲魚鳥獸，幾無一相同者。中有童子一人，年僅十二歲，所繪郊外風景一幅居然可觀。該校圖畫導師即舉以誇示記者；該校校長則用手連撫該童之首，以表示獎勵之意。以上所述，皆係該校關於智育方面之設備，此後當再述關於體育德育方面之設備。

（六）

記者昨函所述柏林 Lichterfelde 中等學校 Realgymnasium 各種設備，皆係關於智育方面者；今請再述關於體育方面之設備。德國中等學校之注重體育，由來已久。當一千九百年時，德皇威廉第二知欲雄飛世界，非先有剛毅健壯之民族不可，欲養成剛毅健壯之民族，又非特別注重青年體育不可；故特下諭旨獎勵體育。次年，教育部發布中學教令，於體操一項特別加意。於是全邦各中學校於正式體操課程時間之外，更獎勵打球划船、遊泳滑冰諸技。故德人自少至老，遊戲興味之濃，精力體魄之壯，實爲吾輩東方病夫所未能夢見。記者常見此間中國青年同學與德人共運行李，而其負重之力乃往往不及德國一位六七十歲之婦人，良可慨也。自大戰以還，德國處於戰敗地位，一般德人益知重興祖國，更非特別注重體育不可，於是向者德國之獎勵體育係出於政府方面者，今則多發自社會方面，尤以愛國如命之青年學生爲最。遊戲運動之會，幾無日不有。各家報館刷於每日報紙中特闢一欄專紀此事外，更於每週發行寫眞週刊一次，紀載運動新聞，印剖遊戲像片。其提倡之勤，亦可以想見一斑矣。

該校體操場共有二：一在院外，一在室中。當記者參觀時，該校學生正在院外操場自由運動，或在扛架上翻舞，或在平地上賽跑。更有好事學生，高踞牆頭樹上，拍掌叫好，興高采烈，不可名狀；其一種喧囂嘈雜之聲，有如戲院。德國學校管理極嚴，無處不保其整齊嚴肅之象；獨於遊戲時間，則聽其自由憨跳，以活潑其精神，強壯其身體，此眞可謂寬嚴

得其道矣。記者由院外操場轉入室內操場，其時正有教員在彼處教練體操。室中懸粗繩二，其形頗似吾國之鞦韆，惟於繩端各墜鐵圈一枚。學生用兩手各攀一圈，足離平地，前後飛舞，蓋所以鍊腕力也。其他一室，尚有划船設備，專供學生在室內練習划船技術之用。

德國中小學生，除校中運動外，每月尚須由教員率領，向附近各處旅行一二次。先期由其父母備辦糧食飲料，裝入背囊，由該生自行背負，於黎明即起，集隊旅行，往往盡一日之力而歸。歸時沿途歌唱，聲韻悠然；山花野草，雜置囊上。此種旅行之有益於身心訓練，不言可知；而況旅行時教員往往利用機會指點歷史古跡，採集博物標本，其有益於德智兩育亦殊不少。

其次再言德育上之設備。德國者，「偶象」之國也。每人心中皆各自有其偶象，或慕俾士馬克、毛奇、興登堡，或慕歌德、康德、擺提火粉（德國音樂家），以之為其終身模範人物。故各校中之牆頭壁上，無不遍懸各先烈學者之肖像，以引起學生觀感，使之潛移默化。現在德國右派勢力，以大學生為中心，未始非此種像片引誘之魔力也。近來左黨主張將各校皇帝軍閥像片一律取消，以改造青年思想，從此可以想見其關係之大矣。

德國中等學校管理極嚴，在戰前係欲藉此以養成良好紀律之軍士及保守秩序之公民。戰後徵兵制度雖已廢除，而此種訓練方法則至今未改。學生之於校長，有如兵士之於長官，唯命是聽，不敢妄駁。所謂學生自治參預校務之說，在德國中等學校內，迄未聞見。記者曾以此詢問該校校長云：「貴校學生亦有參預校務之機會否」？該校長即連搖其首曰：「否否」。惟學生雖無自治之權，然對於校中各事則常有襄理之責。譬如整理校具，掃除教室，皆由學生擔任，不用雜役，即其例也。

此外尚有所謂家庭代表會議，係由各學生家庭共舉之家庭代表所組織。譬如該校有學生六百人，即由此六百人之家庭共舉代表十人，與該校教職員共組一會，以溝通家庭學校間之隔閡，使管理之責易於實行。德國中等學校之管理，較之各國中學為嚴；而一到大學，則完全任其自由，又較各國大學為寬。此種制度頗與吾國從前科舉時代之私塾書院相似。在私塾時，尚須大受體罰；而一到書院，則完全自由。其組織雖各不同，其精神則極近似也。

此次記者參觀該校，為時甚短；關於智育、體育、德育三方面之設備，所知尚不完全；惟該校校長已函約記者再到該校參觀教授情形。俟將來參觀後，再將教授方法詳為介紹。此次所能報告於諸君者，請止於此。惟尚有一事尚須附記者，即校長住宅是也。德國各中小學校，於學校之旁多築有莊嚴堂皇之校長住宅一所。凡任該校校長者，必居是宅。而德國各校校長若不發生意外事變，又動輒擔任數十年之久，無撤換驅逐之虞。因此校長對於學校校事，有如自己家務，努力辦理，決無「五日京兆」之心。記者常參觀中德意志 Taunns 山中之某村國民學校，其校長之家眷即住於該校樓下，樓上則為學生講堂。此外尚有良田十餘畝，為學校產業，其每年收入亦歸校長。故該校校長除薪水外，尚有此種

額外進款。在彼任職已四十年，娶妻育子，儼然成一田舍翁矣。卽此一例，已可概見。記者此次所參觀之中等學校，其校長住宅建築費係四萬六千金馬克，約合華幣二萬三千元。試問中國之中等學校，曾有人爲其校長用二萬三千元築住宅者否？此中國教育家之所以不安於位而終想作官也。

德國學生之增多

——轉錄時報「教育消息」——

今年德國大學及工業專校，收入學生奇多，爲大戰後所無。且大半爲外國學生，凡佔全數四分之一。試查一課堂中之學生，常有五十至一百爲外國人，來自布加利亞羅馬尼亞俄國匈牙利九谷或南非者。因此德國教育界，有主張取締外國人入大學者；但以外交關係，又不便遽然行之，以傷國際感情。統算各大學之學生，大學比平時加三成，專校加五成。因在戰前，大學生有六萬人；及休戰簽字，大學生人數加至九萬；其後稍減，及一九二一年之夏，仍有八七一四七人。本學期則有八二六六八人。又專校在戰前，祇收學生一萬二千人；一九二〇年之秋，有二二九七六人；去冬加至二五五五六人；

又以學生所投考之功課言之，則近代之德青年都注重政治經濟與機械工程。在戰前醫科人數極多，約一六〇四八人，今祇一五一一六人。神道與哲學人數皆少。獨經濟科自三八三六人忽加至一七七一四人。次則法律科，去冬九八四〇人，今年一六八三四人。第三爲算學與科學，加多一一二五人。

專校祇教工程機械科，原有三一一八人者，今加至八三〇六人。又電氣科，自一三〇七人加至五一二九人。算學自一五四四人加至三七三五人。建築自二七六七人加三三一一人。政治自五七六人加至一二三四人。繪圖自二一八三人跌至一八一一人。德國大學今有二十三所，每校學生人數均加，祇四校較減耳。如新設之漢堡與古龍尼二大學，一有四一〇七人，一有三六六〇人。而學生最多者，爲柏林大學，有一二七二四人，在戰前祇八五三八人。次則孟尼克，(Munich) 自六六二六人，加至八九八四人。又里伯市格(Leipzig) 自五三六〇人加至五六六〇人。又有四大學，在戰前各有四千人以上者，祇門恩(Bann) 一校，原有四五二四人，今減至四〇一〇人。又學生人數加最多者爲瓮士堡(Wuerzburg) 自一〇〇五人加至一二三〇七人。